Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370375
Centre d'intérêt: 260

Comeau, Michelle.

Accueil des tout-petits de 4-5 ans déficients moyens, implication active des parents, de l'équipe éducative et des ressources communautaires pour favoriser la mise en place des apprentissages primaires / Michel Comeau ; [Raymonde Lachapelle Matton, responsable du projet pour la Commission scolaire régionale de Chambly] Direction des services de recherche et de planification. -- [Saint-Lambert] : La Direction, 1981.
iv, 160 p. : ill., graph. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Accueil des déficients moyens de 4-5 ans: rapport final: projet-pilote, D.M. #19. Publ. comme no 69, août 1981, de la revue Info-recherche. Bibliogr.: p. 95.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Déficient mental *Enfant handicapé *Education spéciale *Développement social *Rôle des parents *Questionnaire *Maternelle (Niveau) *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre Bel-Essor (Longueuil, Québec)

L'objectif du projet est de favoriser la mise en place d'apprentissages primaires chez les enfants débiles mentaux moyens de 4-5 ans, par l'implication active des parents, de l'équipe éducative et des ressources communautaires. Les apprentissages primaires considérés sont l'habillage, le déshabillage, le boire, le manger et le contrôle des sphincters. A ces habiletés, s'ajoutent la motricité, la socialisation et le langage. L'intervention comprend un programme de stimulation précoce auprès de l'enfant et l'implication des parents par la mise en place de mécanismes d'information, d'initiation et de collaboration.

L'évaluation du modèle d'intervention et d'organisation a été faite, auprès des élèves, à l'aide de fiches d'acquisition qui concernaient les habitudes primaires, la maîtrise motrice, la socialisation, le langage verbal et non-verbal; pour les parents, on a utilisé un questionnaire d'évaluation de leur degré de satisfaction qui portait sur les rencontres au CLSC Longueuil-Ouest, sur les visites à l'école et à la maison. Les fiches et les questionnaires sont reproduits en annexe. L'intervention a eu lieu en 1980-1981 auprès de douze enfants, huit garçons et quatre filles, au Centre Bel-Essor de la c.s.r. de Chambly.

Les résultats indiquent des progrès dans tous les domaines évalués à l'aide des fiches d'acquisition. Par ailleurs, les réponses des parents aux questionnaires portent à croire qu'ils sont satisfaits des rencontres au CLSC ainsi que des visites à l'école et à la maison. La recherche fait voir l'importance de la mise sur pied d'une structure qui tienne à la fois compte des besoins des enfants et de ceux des parents.

C'est en touchant la famille et l'école qu'un programme de stimulation pour de très jeunes enfants déficients mentaux moyens atteint vraiment son but.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Chambly
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

151

INFO-RECHERCHE n:69

ACCUEIL DES DÉFICIENTS MOYENS DE 4-5 ANS

Rapport final

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

INFO-RECHERCHE no. 69

TITRE: Accueil des tout-petits de 4-5 ans déficients moyens, implication active des parents, de l'équipe éducative et des ressources communautaires pour favoriser la mise en place des apprentissages primaires.

AUTEUR: COMEAU, Michelle

SECRETAIRE: Lucie Chapleau et Elaine Guay

Les opinions émises dans les textes n'engagent que les auteurs et non l'Institution dont ils font partie.

L'INFO-RECHERCHE EST UNE REVUE MENSUELLE D'INFORMATION ET DE REFLEXION PUBLIEE PAR LA DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION SOUS LA DIRECTION DE JAN PALKIEWICZ

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE

D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION

"PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

Août 1981

PRESENTATION

L'action entreprise dans le cadre des projets-pilotes touche à sa fin. Quel était le but de cette vaste opération à laquelle ont participé tant de personnes? Préoccupé par un véritable esprit démocratique, le Gouvernement du Québec voulait explorer de concert avec le milieu, divers modèles d'intégration dans les cours réguliers, des handicapés et ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Dans une société technico-industrielle, de plus en plus spécialisée, il est plus facile d'écarter ceux qui ne peuvent se ranger dans le peloton de choc que de les aider à en faire partie. C'est d'abord une question d'attitude et de valeur. Ou bien l'on voit le monde comme une collection d'individus interchangeables et on ne retient que ceux qui sont rentables, ou bien on le voit comme une entité dans laquelle chacun a un rôle à jouer et alors, tous ont droit à leur part de chance. Le Québec a beaucoup fait dans le monde de l'éducation depuis le début de la révolution tranquille. Certaines réalisations n'ont pas été comprises. Devant l'effort d'adaptation et de transformation qu'elles exigeaient, il était plus facile de revenir en arrière dans les sentiers battus de l'école d'antan. C'est ainsi que nous nous trouvons devant une école polyvalente vidée de son sens et de sa raison d'être. Cette école qui devait être "l'école de tous", l'école des adultes et l'école des jeunes, le centre de la vie sociale et culture du milieu, l'école ouverte aussi bien aux handicapés qu'à ceux que nous

appelons normaux, cette école s'est cloisonnée, s'est enfermée dans les clauses d'une convention collective hermétique, et les réglementations d'une administration bureaucratique.

La raison d'être des projets-pilotes, n'est autre que celle d'un grand retour à la source par la vérification chiffrée d'hypothèses qui étaient là dès 1967. Tout est possible dans des conditions appropriées. Nous pouvons donc retrouver dans la grande école publique toutes les catégories de la population à condition de trouver des "éducateurs" à qui l'on donnera les moyens nécessaires de travailler dans le cadre d'une gestion intelligente. Mais ces conditions sont indissociables. Le véritable résultat des projets-pilotes est la confirmation des intuitions de ceux qui ont pensé l'école publique ouverte et dynamique. Il nous reste à réunir patiemment toutes les conditions, à les mettre progressivement en place et à revenir au sens perdu de l'école pour tous.

Nous espérons que les projets-pilotes dans lesquels tout le monde a tant investi auront participé efficacement au travail de clarification des objectifs, d'adaptation des stratégies, de conscientisation des évaluations et d'humanisation de l'organisation scolaire. La route est tracée, le point de départ est donné. L'avenir nous dira dans quelle mesure nous pouvons nous dépasser au-delà de la tranquilité, au-delà de nous-mêmes.

Jan Palkiewicz,
Directeur des services de
recherche et de planification.

TABLE DES MATIERES

PAGE

1. Titre du projet 1

2. Commission scolaire - Ecole(s) 1

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention 2

4. Plan de la recherche 3

   4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet 3

   4.2 Les objectifs de la recherche 22

   4.3 Hypothèses posées 28

   4.4 Elaboration du modèle d'intervention 32

   4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation 46

5. Impact social 92

   5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet 92

   5.2 Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres 92

6. Recommandations 94

7. Bibliographie 95

8. Sommaire du projet 96

9. Budget .....

10. Identification 98

PAGE

ANNEXE A

Moi j'aime l'eau 99

ANNEXE B

Eveil rythmique..... 108

ANNEXE C

Fiche d'acquisition..... 115

ANNEXE D

Evaluation du degré de satisfaction des parents 150

1. TITRE DU PROJET

Accueil des tout-petits de 4-5 ans déficients moyens, implication active des parents, de l'équipe éducative et des ressources communautaires pour favoriser la mise en place des apprentissages primaires.

2. COMMISSION SCOLAIRE

Régionale de Chambly

ECOLE

Centre Bel-Essor

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

Raymonde Lachapelle-Matton,
Orthopédagogue, Bacc. orthopédagogie
Responsable du projet et professeur pour un groupe d'enfants.

Marie-Claire Mathura,
Professeur, Bacc. enseignement spécialisé
Professeur pour un groupe d'enfants de septembre à novembre 1980.

Diane Hamel-Cayouette,
Dec. sciences humaines
Professeur suppléant de décembre 1980 à juin 1981.

Bernard moisan,
Educateur spécialisé, Dec. éducation spécialisée
Educateur pour le groupe d'enfants.

Luc Auclair,
Eudcateur spécialisé, Dec. éducation spécialisée
Educateur pour le groupe d'enfants.

Michelle Comeau,
Professeur agrégé, Ph.D. éducation
Chercheur attitré au projet.

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet

Le groupe est essentiellement composé d'enfants qui accusent un retard généralisé de certains aspects de leur développement d'au moins trois ans. Pour répondre à des normes administratives, ces enfants sont classés déficients mentaux moyens.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

- 6 élèves porteurs de trisomie 21 dont 1, vu en ophtalmologie, souffre d'une ésotropie et d'une hypermétropie.
- 1 élève atteint de sclérose tubéreuse et d'épilepsie avec tubercule à l'oeil droit.
- 1 élève ayant un retard du développement mental et psycho-moteur.
- 1 élève mycrocéphale avec un retard psychomoteur d'étiologie inconnue et atteint d'épilepsie.
- 1 élève ayant un retard psycho-moteur et intellectuel, présentant des traits autistiques et ayant un problème de comportement d'ordre relationnel.

- 1 élève ayant une encéphalopatie avec dysmorphisme d'étiologie "X", une déficience intellectuelle due à une hyperkinésie avec une acuité auditive douteuse ainsi qu'un retard sévère du langage et une carence relationnelle.
- 1 élève atteint de paralysie cérébrale avec un retard neuro-moteur et une encéphalopatie.

c) Groupe-âge et sexe

Le groupe est composé d'enfants de 4 et 5 ans dont:

8 avaient 4 ans au 30 septembre 1980 et

4 avaient 5 ans au 30 septembre 1980.

Sexe: 8 garçons et 4 filles.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier

Les élèves fréquentent une classe spéciale faisant partie d'une école spécialisée pour déficients mentaux moyens (MEQ). Ils bénéficient des services de ce centre.

e) Organisation humaine de l'école

97 jeunes -(incluant La Ribambelle).

Population débiles moyens de 6 à 16 ans.

88 francophones et 10 anglophones.

Les jeunes sont répartis en 5 regroupements ou pavillons = aires. Les anglophones sont intégrés dans les pavillons francophones mais ont un enseignant anglophone.

4, 5 ans	La Ribambelle
6, 7, 8 ans	Bourgeons
9, 10, 11 ans	Quatre-Saisons
12, 13, 14 ans	Rucher
14, 15 16 ans	Soleils

Personnel

Enseignants détenant bacc. en orthopédagogie ou en enseignement spécialisé:

2 surveillants à plein temps

8 surveillants à 1 heure et ½ par jour, pour le temps dîner

1 psychologue à plein temps
1 orthophoniste à plein temps
1 infirmière 3 jrs/semaine
1 secrétaire
2 concierges

Les parents participent à certains projets à titre bénévole (v.g. sorties, fabrication de matériel didactique).

Organisation physique de l'école
(incluant La Ribambelle)

C'est une école à aires ouvertes. Il s'agit donc de grandes surfaces, à l'intérieur desquelles on organise des unités de travail. Il est cependant impossible que celles-ci soient circonscrites par des divisions mobiles "standard". L'espace serait trop réduit. Le mobilier sert donc de démarcation.

4 aires ou classes
2 classes "classiques" qui font fonction d'aires
4 locaux ateliers: a) langage
b) cuisine
c) soins personnels
d) rythme - musique
1 gymnase séparé par des portes mobiles
½ jeux et sport
½ motricité
1 local "Service de santé"
1 local "Service de psycho"
1 piscine - pateaugeuse avec station douche
1 local pour le dîner.

La Ribambelle:

Local de forme polygonale

Nous y avons fourni des unités de travail:

- la dinette
- le coin du pinceau
- le carré de sable
- les jeux fonctionnels
- l'espace moteur

La dinette

un plancher a été installé

un comptoir a été ajouté

la fenêtre a été habillée

des tapis cirés recouvrent les tables

Les enfants mangent sur place avec l'équipe éducatrice.

Le coin du pinceau:

un panneau en trois volets a été installé

sa hauteur ne dépasse guère l'enfant

un plancher a été ajouté

Lors d'activité, le panneau est ouvert.

Les enfants peuvent s'étendre à leur aise.

Fermé, c'est la "montre" d'exposition.

Le carré de sable:

installé en permanence entre le coin du pinceau et l'espace moteur.

Les jeux fonctionnels:

- imitation des adultes

L'espace moteur

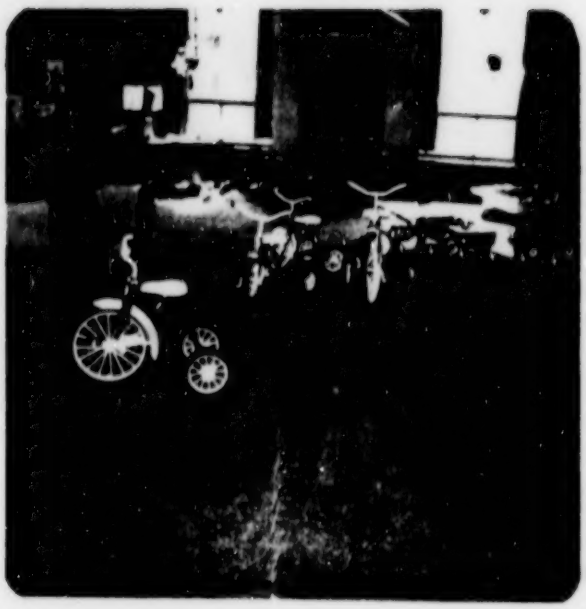
Gros mobilier

Bascules

Miroirs

L'espace moteur:

- tunnel
- gros panneaux de construction



- tricycles
- jouets roulants

L'aire a une toilette
adjacente,

un petit local pour
l'équipe,

un cagibit: lieu de
rangement.

L'aire donne accès
à la cour.

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions (total du nombre d'intervenants) et description des liens fonctionnels*

(total du nombre d'intervenants: 26)

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
-A- Equipe: 5		
1 responsable du projet et professeur	Etablir les contacts avec les ressources communautaires. Mise au point du contenu des rencontres: parents-enfants-personnes-ressources. Aide - support aux parents. Recherche et vulgarisation de l'information nécessaire à l'équipe et aux parents. Etablir et évaluer avec l'équipe le programme éducatif: école/maison en concordance avec les objectifs du projet.	25 heures / semaine

(*) La description des liens fonctionnels est contenue, selon nous, dans la spécification du rôle des intervenants.

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
	Etablir et évaluer, avec l'équipe, les modalités choisies par rapport au programme. Etablir les grilles d'évaluation nécessaires pour enfants, pour projet. Animer et coordonner l'équipe de travail: discussion de cas, retour sur le programme. Présence immédiate auprès d'un groupe d'enfants.	
1 professeur	Responsabilité du déroulement "dans le quotidien": programmation, consultant pour les éducateurs. Présence immédiate auprès des enfants. Recherche, participation au programme.	25 heures / semaine
2 éducateurs	Présence immédiate auprès du groupe d'enfants. Réponse aux problèmes de comportement des enfants de façon individuelle.	35 heures / semaine

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
	Soutien dans les activités. Recherche. Participation au programme.	
1 chercheur	Elaboration du plan expérimental: phases, outils. Choix et/ou création des instruments d'évaluation de la recherche. Implication dans le vécu du projet. Analyse des résultats. Recommandations. Rédaction du rapport. Rencontres périodiques avec le coordonnateur des projets-pilotes.	8 heures / semaine
-B- Collaborateurs immédiats: 17		
1 organisateur communautaire	Planifier les rencontres de parents avec l'équipe éducative. Animer le groupe de travail parents-équipe éducative. Répondre à des besoins spécifiques des parents.	1 heure / semaine 2½heures / mois au besoin

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
1 infirmière	Intervenir directement auprès des enfants: prévention, dépistage, premiers soins majeurs. Elaboration de programme école, auquel s'inscrit La Ribambelle: alimentation, hygiène dentaire et corporelle. Suivi médical auprès des ressources extérieures (C.S.S., hôpitaux).	3½ heures / semaine
1 psychologue à l'école	Intervenir auprès des parents. Collaborer avec les ressources extérieures et/ou le professeur. Evaluer chaque élève individuellement. Rédiger le rapport d'évaluation. Communiquer les résultats aux personnes concernées.	3 heures / semaine 1½ heure / semaine / sujet
1 physiothérapeute	Etudier les dossiers. Evaluer les besoins des enfants: curatifs et préventifs. Traitement de physiothérapie. Communication avec les parents.	6 heures / semaine

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
1 stagiaire en éducation spécialisée	Stage de participation.	12 heures / semaine
12 parents	Participer au groupe de travail parents-équipe éducative au C.L.S.C. Longueuil-Ouest.	2½ heures / mois
	Participer aux activités éducatives à l'école.	3 heures / mois
	Recevoir la visite de l'éducateur-professeur à la maison.	4 visites de 2 heures chacune pour l'année
-C- <u>Collaborateurs rejoints par le biais du projet</u>: 1		
1 gardienne	S'occuper des enfants lors des rencontres du groupe-parents.	2½ heures / mois par familles concernées
-D- <u>Collaborateurs par le travail</u>: 1		
1 travailleuse sociale	Effectuer le suivi d'un enfant placé en famille d'accueil.	selon le besoin

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
1 travailleuse sociale	Effectuer le suivi de 2 enfants placés en famille d'accueil. Etre l'agent de liaison entre la famille d'un enfant et une ressource extérieure obtenue par l'école.	selon le besoin
1 agent de réadaptation dans le milieu	Intervenir directement et concrètement auprès de l'enfant dans le milieu familial pour les actions relatives aux habitudes primaires.	4 heures / semaine

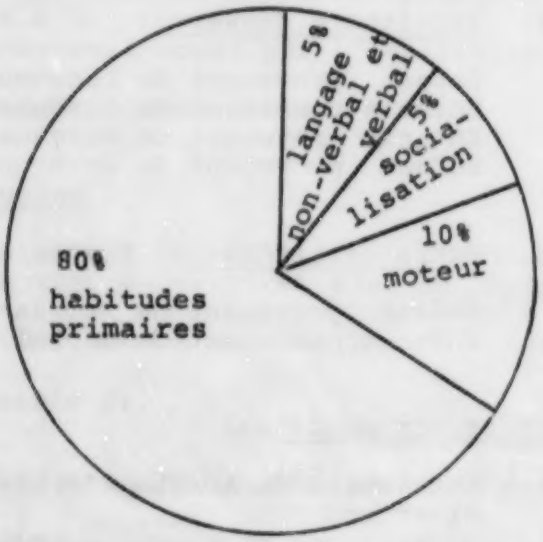
g) Assiette horaire

Les sujets fréquentent le centre 4 jours par semaine de 10 heures à 13 heures.

Les enfants reçoivent l'éducateur-professeur à la maison, 4 journées durant l'année scolaire, de 9:30 heures à 11:30 heures. Il s'agit de reprendre à la maison certaines activités travaillées à l'école ou encore de travailler certains apprentissages favorisés par le milieu physique de la maison et la présence d'autres enfants de la famille.

Une journée par mois, de 10 heures à 13 heures, le parent de chaque enfant est invité à participer aux activités éducatives à l'école.

Le tableau suivant présente la proportion accordée à la réalisation de chaque objectif.



- 80% du temps est consacré à l'acquisition des habitudes primaires:
  manger seul,
  boire seul,
  s'habiller seul,
  se déshabiller seul,
  contrôler les sphincters.

- 10% du temps est consacré à l'acquisition de la maîtrise motrice:
  contrôler les mouvements segmentaires,
  contrôler les mouvements globaux.

- 5% du temps est consacré à l'acquisition de certaines habitudes de socialisation:
  entrer en contact avec l'adulte autre que le parent,
  entrer en contact avec l'autre enfant,
  s'habituer à vivre dans un milieu autre que la maison.

- 5% du temps est consacré à l'acquisition du langage non-verbal et verbal:
  s'habituer à recevoir un message,
  s'habituer à émettre un message.

h) Facteurs géographiques

Région urbaine

1. Territoire desservi: (C.S.R.C.)

Enfant provenant de Longueuil: 1
Enfants provenant de St-Hubert: 5
Enfants provenant de Varennes: 2
Enfant provenant de St-Bruno: 1

2. Extra-territorial: Brossard, Laprairie

Enfant provenant de Brossard: 1
Enfants provenant de Laprairie: 2

Transport scolaire:

Territoire de Longueuil, St-Hubert, St-Bruno:
un mini-bus pour sept élèves.

Territoire de Varennes:
un autobus pour deux élèves.

Territoire de Brossard et Laprairie:
un taxi pour les trois élèves.

i) Ententes de services avec le ministère des Affaires Sociales

Collaboration et participation du C.L.S.C. Longueuil-ouest par l'implication de l'organisateur communautaire.

j) Autres

Contrat de services avec un physiothérapeute 4 à 6 heures par semaine (Cf. description partie f).

Présence d'un stagiaire en éducation spécialisée (DEC).

Collaboration d'un agent de réadaptation dans le milieu (Cf. description partie f).

4.2 Les objectifs de la recherche

4.2.1 La problématique

Les classes maternelles ont été créées, que ce soit en Europe ou en Amérique, pour répondre à des besoins bien spécifiques des enfants: besoin d'autonomie, de socialisation, d'éveil, de créativité, besoin d'apprendre, etc...

En Europe, les classes maternelles ont d'abord répondu aux besoins d'enfants problèmes, défavorisés ou carrément déficients (Itard et Séguin, Montessori). Ce n'est que plus tard que les principes mis de l'avant par les promoteurs de l'éducation nouvelle seront repris et appliqués à des enfants "normaux". Ce qui est bon pour les uns est bon pour les autres et les découvertes pédagogiques faites auprès des enfants problèmes sont valables également pour ceux qui possèdent, au point de départ, les éléments nécessaires à leur épanouissement familial, social, scolaire et intellectuel.

Au Québec[1], l'évolution suivie par le mouvement d'éducation pré-scolaire a été à peu près la même qu'en Europe. Le secteur privé a fait oeuvre de pionnier dans ce domaine et ce n'est qu'en 1943 qu'a été ouverte une maternelle, financée par le gouvernement et par les dons publics. C'était l'école maternelle de la Nativité que fréquentaient les enfants de la Crèche, donc des enfants qui accusaient, pour la plupart, un retard dans leur développement. Ce n'est que dans les années 60 que la classe maternelle gagne vraiment le secteur public et tout récemment, le Ministère de l'Education du Québec rendait obligatoire la fréquentation de la maternelle scolaire.

Si la fréquentation de la maternelle scolaire favorise le développement et l'épanouissement de l'enfant normal, il nous semble que l'éducation pré-scolaire aidera également le débile moyen puisque les principes éducatifs prônés par la maternelle découlent des besoins des enfants et que ces besoins sont les mêmes pour tous.

---

(1) Léveillé-Bourget, Thérèse, 1973.

Quand il arrive à l'école, à 6 ans, le jeune déficient moyen ne maîtrise pas certaines habitudes de base qui l'empêchent ou le retardent dans les apprentissages du quotidien. L'enfant est très dépendant de l'adulte. Il y a donc un double retard qui s'accumule.

Sur le plan moteur, sur le plan relationnel, plus tôt nous amorçons un travail de stimulation, plus tôt nous constatons que certains développent une autonomie personnelle quant au quotidien. Nous favorisons ainsi un développement plus harmonieux de l'enfant déficient.

Dans cette perspective, l'éducation du déficient mental moyen requiert une approche individualisée qui rejoint chaque aspect de la vie de l'enfant vu dans sa totalité. Il faut donc atteindre chaque facette de l'enfant: éveil sensoriel, développement moteur, développement de la communication, image sociale tout en s'assurant que le développement cognitif se poursuit à travers chaque activité.

Il faut également tenir compte du fait que l'enfant déficient moyen vit aussi dans son milieu naturel qu'est habituellement le milieu familial.

Or, il apparaît que la majorité des parents d'enfants déficients moyens se sentent isolés et démunis devant leur enfant (Peck et Stephens, 1960). Ils ne savent trop quelle attitude ou quelle réaction adopter devant le comportement de leur enfant. De plus, ils manifestent une certaine inquiétude quant à l'avenir réservé à leur enfant (Kostner, Reppucci et Pezzoli, 1976; Ferrara, 1979).

Il semble également (Comeau, M., 1980) qu'aucune action de longue durée ne peut être assurée si l'on ne tient pas compte du milieu familial de l'enfant. Cette même recherche met également en relief la nécessité d'une action concertée parents-enseignants-éducateurs, l'importance pour les parents d'utiliser les ressources communautaires et l'obligation d'établir une étroite collaboration école-famille-ressources communautaires, pour favoriser le développement optimal du jeune déficient moyen de 4-5 ans.

L'objectif général de la recherche

Auprès des élèves:

favoriser la mise en place d'apprentissages primaires chez les enfants déficients moyens de 4 et 5 ans.

Auprès des parents:

mettre en place des mécanismes permettant l'implication active des parents dans le travail de stimulation précoce des enfants de 4-5 ans, déficients mentaux.

4.2.2 Les objectifs spécifiques du projet

Auprès des élèves:

- Travailler à l'acquisition des habitudes primaires:
  manger seul, boire seul, s'habiller seul, se déshabiller seul, contrôler les sphincters.

- Travailler à l'acquisition de la maîtrise motrice:
  contrôler les mouvements segmentaires, contrôler les mouvements globaux.

- Travailler à l'acquisition de certaines habitudes de socialisation:
  entrer en contact avec l'adulte autre que les parents, entrer en contact avec l'autre enfant, s'habituer à vivre dans un milieu autre que la maison.

- Travailler à l'acquisition du langage non-verbal et verbal:
  s'habituer à recevoir un message, s'habituer à émettre un message.

Auprès des parents

- Informer les parents du développement des apprentissages des habitudes primaires chez les jeunes déficients moyens de 4-5 ans.

- Initier les parents à certaines approches de stimulations précoces auprès des jeunes déficients moyens de 4-5 ans.

- Etablir entre les parents et l'équipe scolaire un mode de participation active dans le processus d'apprentissage des habitudes primaires.

- Inventorier avec les parents les ressources communautaires offertes pour les jeunes déficients moyens de 4-5 ans.

4.3 Hypothèses posées

1. Auprès des élèves

Hypothèse générale concernant les habitudes primaires

La stimulation précoce de sujets de 4-5 ans au moyen d'un programme d'intervention permettra l'acquisition des habitudes primaires.

Hypothèse opérationnalisée

Les comportements d'habillage, de déshabillage, de boire, de manger, du contrôle des sphincters, des sujets de 4-5 ans seront plus nombreux chez ces mêmes sujets après le programme de stimulation précoce.

Hypothèse générale concernant le domaine psycho-moteur

La stimulation précoce du domaine psycho-moteur au moyen d'un programme d'intervention permettra un meilleur contrôle des mouvements segmentaires et des mouvements globaux.

Hypothèse opérationnalisée

Les comportements indiquant le contrôle des mouvements segmentaires et des mouvements

globaux chez des sujets de 4-5 ans seront plus nombreux, chez ces mêmes sujets, après le programme de stimulation précoce.

Hypothèse générale concernant le domaine du langage non-verbal et verbal

La stimulation précoce du domaine du langage non-verbal et verbal au moyen d'un programme d'intervention permettra une meilleure réception et une meilleure émission du message.

Hypothèse opérationnalisée

Les comportements indiquant une meilleure réception et une meilleure émission du message chez des sujets de 4-5 ans seront plus nombreux chez ces mêmes sujets, après le programme de stimulation précoce.

Hypothèse générale concernant le domaine de la socialisation

La stimulation précoce du domaine de la socialisation au moyen d'un programme d'intervention favorisera l'entrée en contact avec l'adulte autre que les parents, l'entrée en contact avec l'autre enfant, ainsi que la capacité de s'habituer à vivre dans un milieu autre que la maison.

Hypothèse opérationnalisée

Les comportements d'entrée en contact avec l'adulte autre que les parents, d'entrée en contact avec l'autre enfant ainsi que ceux favorisant la capacité de s'habituer à vivre dans un milieu autre que la maison chez des sujets de 4-5 ans seront plus nombreux, chez les mêmes sujets, après le programme de stimulation précoce.

2. Auprès des parents

Hypothèse générale concernant la mise en place de mécanismes

La mise en place de mécanismes permettra l'implication active des parents dans le travail de stimulation précoce des sujets déficients moyens de 4-5 ans.

Hypothèse opérationnalisée

L'implication active des parents dans le travail de stimulation précoce des sujets déficients moyens de 4-5 ans sera plus complète après la mise en place des mécanismes d'information, d'initiation et de collaboration.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

1. Auprès des élèves

Nous voulons souligner que nous considérons le programme pédagogique suivant comme n'étant pas exhaustif et que chacun des points sous-mentionnés est encore à travailler. De plus, le modèle d'intervention construit par l'équipe éducative répond aux besoins de la majorité des enfants admis au projet en 1980-81 tant au plan pédagogique que social.

A. Aspects pédagogiques (incluant l'aspect social)

Le programme d'intervention comprend les points suivants:

I Habitudes primaires:
- I.1 manger et boire
- I.2 s'habiller et se déshabiller
- I.3 propreté et contrôle des sphincters

II Maîtrise motrice:
- II.1 global
- II.2 gestes du quotidien

III Eveil sensoriel:
- III.1 eau (annexe A)
- III.2 éveil rythmique (annexe B)
- III.3 peinture

IV Langage

V Socialisation

I. HABITUDES PRIMAIRES

I.1 Manger et boire:

1) Rester assis à sa place.
2) Reconnaître la fonction des éléments du couvert.
3) Respecter l'ordre des aliments.
4) Tenir correctement ses ustensiles.
5) Tenir correctement le verre.
6) Apporter l'ustensile à sa bouche.
7) Ouvrir la boîte à lunch.
8) Ouvrir le berlingot et verser le lait.
9) Placer son couvert.
10) Sentir le besoin de se nettoyer.
11) Se nettoyer au besoin.
12) Se servir de sel et poivre, marinades, etc...

I.2 S'habiller et se déshabiller:

1) Exiger la participation de l'enfant.

2) Amener la reconnaissance de l'usage de chaque vêtement.

3) Enlever les souliers.

4) Enlever les bas.

5) Enlever le pantalon - le détacher
- baisser l'avant et l'arrière.

6) Enlever le sous-vêtement.

7) Enlever la camisole.

8) Enlever le chandail.

9) Enlever le chapeau.

10) Enlever les mitaines.

11) Mettre la petite culotte.

12) Enfiler le pantalon.

13) Enfiler le chandail (tête et bras)

14) Enfiler la camisole.

15) Mettre les bas.

16) Mettre les souliers (choisir le bon pied).

17) Mettre un chapeau.

18) Enfiler les pantalons d'hiver.

19) Mettre les manches (d'un manteau, d'un gilet ...).

20) Mettre les mitaines.

21) Nouer les lacets, faire la boucle, attacher et remonter la fermeture-éclair, attacher les boutons (et vice-versa).

22) Ranger ses effets.

I.3 Propreté et contrôle des sphincters:

I.3.1 Contrôler les sphincters:

1) Sentir l'inconfort lorsque sali.
2) Vouloir se laver et se changer.
3) Vouloir porter la petite culotte.
4) Accepter d'être mis sur la toilette.
5) Donner un signe qu'il a un besoin.
6) Partager la joie quand il fait son besoin dans la toilette.
7) Demander pour aller à la toilette.
8) Se rendre à la toilette.
9) Baisser les pantalons - seul
   - demander de l'aide.
10) S'asseoir convenablement, faire au bon endroit.
11) S'essuyer convenablement.
12) Utiliser ce qu'il faut de papier hygiénique.
13) Remonter la petite culotte.
14) Remonter les pantalons.

I.3.2 Se laver les mains:

1) Se mouiller les mains.
2) Se savonner les mains.
3) Se rincer les mains.

4) s'essuyer les mains convenablement.

5) Ouvrir et fermer le robinet.

I.3.3 Se laver les dents:

1) Mouiller la brosse à dents.

2) Se brosser les dents.

3) Cracher.

4) Se rincer la bouche.

5) Mettre la pâte à dents sur la brosse.

6) Ouvrir et fermer le tube de pâte à dents.

II MAITRISE MOTRICE

II.1 Global:

1) Se déplacer avec appui.
2) Rouler un objet.
3) Marcher à quatre pattes.
4) Marcher.
5) Courir.
6) Ramper.
7) Glisser.
8) Monter et descendre les escaliers.
9) Grimper.
10) Pédaler.
11) Se déplacer sur un jouet roulant.
12) Se balancer sur une bascule.
13) Se balancer sur une balançoire.
14) Descendre d'un obstacle.
15) Sauter.
16) Titer un objet.
17) Pousser un objet.
18) Lancer un ballon.
19) Attraper un ballon.
20) Traverser (un seuil, un tunnel, ...).
21) Marcher sur différentes surfaces (tuile, tapis, neige, sable, eau, gazon, etc.).

22) Transporter un objet.

23) Enjamber.

24) Eviter un obstacle.

25) Exercices de physiothérapie du programme de l'enfant.

II.2 Gestes du quotidien:

1) Pousser une porte.

2) Ouvrir une porte en tournant la poignée.

3) Refermer une porte.

4) Ouvrir et fermer les robinets.

5) Tenir correctement les objets.

6) Faire la pince.

... etc.

III. EVEIL SENSORIEL

III.1 Eau: (annexe A)

III.2 Musique: (annexe B)

III.3 Peinture:

1) Utilisation libre du matériel:

- surface
- couleur
- quantité
- moyens

2) Couvrir une surface.

3) Jouer avec les couleurs (variété).

4) Ajouter les dimensions:

blocs - verres de carton - boîte - bâtons - objets divers.

III.4 Sable:

1) Toucher: avec la bouche
avec les mains
avec les pieds

2) Enterrer - déterrer

3) Emplir - vider

4) Faire couler

5) Rouler

6) Faire un tas

7) Creuser

8) Transvider

- avec le corps
- avec du matériel

IV LANGAGE

1) Emission de sons significatifs.

2) Acquisition d'un plus grand nombre de mots à son vocabulaire.

3) Correction des erreurs de prononciation.

4) Fournir des modèles à travers les activités diverses du quotidien.

V SOCIALISATION

Mise en situation sociale:

- contact avec un autre adulte,
- contact avec des pairs,
- contact avec des situations nouvelles (lieux nouveaux, exigences nouvelles).

B. Aspects rééducatifs

a) Aspects rééducatifs touchant le comportement (2 enfants)

La présence d'enseignants et d'éducateurs a favorisé la mise sur pied d'un plan de rééducation auprès de deux enfants qui ne pouvaient fonctionner dans la structure habituelle de l'école et dont le comportement nécessitait une intervention particulière.

L'objectif poursuivi par cette rééducation était le changement des comportements parentaux pour permettre à l'enfant de fournir des réponses adéquates en milieu scolaire et familial. Cette intervention rééducative s'est réalisée par:

- la présence régulière d'un éducateur dans le milieu familial
- l'intervention individuelle de l'éducateur en milieu scolaire pour modifier le comportement de l'enfant
- l'intervention individuelle de la psychologue en milieu scolaire auprès d'un enfant
- l'intervention de la travailleuse sociale dans le milieu familial d'un enfant

(Le type d'intervention adopté a été rendu possible grâce à la présence dans l'équipe éducative d'enseignants et de techniciens en éducation spécialisée.)

b) Aspects rééducatifs et préventifs touchant le développement physique

Cette intervention rééducative s'est réalisée par:

- la présence et l'intervention individuelle d'une physiothérapeute auprès de trois enfants (ce service a été accordé par le projet-pilote)
- le travail curatif et préventif de la physiothérapeute auprès de chacun des trois enfants
- la rencontre individuelle de chaque parent concerné, la démonstration d'exercices et l'apport aux parents de programmes d'exercices à travailler avec l'enfant
- le travail avec l'équipe éducative
- la recherche de matériel et de programmes appropriés aux enfants.

2. Auprès des parents

Le programme d'intervention auprès des parents visait la mise en place de mécanismes permettant l'implication active des parents dans le travail de stimulation précoce de leur enfant de 4-5 ans déficient moyen. Les mécanismes développés ont été:

- l'information des parents sur le développement des apprentissages des habitudes primaires chez les jeunes déficients moyens 4-5 ans;
- l'initiation des parents à certaines approches de stimulations précoces auprès des jeunes déficients moyens 4-5 ans;
- l'élaboration entre les parents et l'équipe scolaire du mode de participation active dans le processus d'apprentissage des habitudes primaires;
- la création, avec les parents, d'un inventaire des ressources communautaires offertes pour les jeunes déficients moyens de 4-5 ans.

La mise en place de ces mécanismes s'est concrétisée:

- par des rencontres au C.L.S.C. Longueuil-ouest (1 rencontre tous les mois, de septembre à avril/ en dehors des heures de classe / 2½ heures / mois)
- par les visites des parents à l'école (1 visite par mois / par parent, chaque visite se fait durant les heures de classe et doit avoir lieu chaque fois à un jour différent)
- par les visites de l'équipe éducative à la maison (4 visites par enfant, durant l'année scolaire, en dehors des heures de classe).

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation

1. Auprès des élèves

Voir les fiches d'acquisition (annexées en C) concernant les domaines suivants:

- les habitudes primaires:
  - . l'habillage
  - . le déshabillage
  - . le boire
  - . le manger
  - . le contrôle des sphincters
- la maîtrise motrice
- la socialisation
- le langage verbal et non-verbal.

2. Auprès des parents

Voir le questionnaire d'évaluation du degré de satisfaction des parents (annexé en D) quant aux rencontres au C.L.S.C. Longueuil-ouest, aux visites à l'école et à la maison.

b) et c) Méthode d'analyse et présentation des résultats

1. Auprès des élèves

Avant d'aborder la méthode d'analyse, il convient de présenter chacun des sujets, en

fonction de la description qui en a déjà été faite aux pages 3 et 4.

Sujet 1

Trisomie 21.

Sujet 2

Trisomie 21.

Sujet 3

Retard psycho-moteur et intellectuel, présentant des traits autistiques et ayant un problème de comportement d'ordre relationnel.

Sujet 4

Retard du développement mental et psycho-moteur.

Sujet 5

Trisomie 21. Vu en ophtalmologie, souffre d'une ésotropie et hypermétropie.

Sujet 6

Sclérose tubéreuse et d'épilepsie avec tubercule à l'oeil droit.

Sujet 7

Encéphalopatie avec dysmorphisme d'étiologie "X", une déficience intellectuelle due à une hyperkinésie avec une acuité auditive douteuse ainsi

qu'un retard sévère du langage et une carence relationnelle.

Sujet 8

Paralysie cérébrale avec un retard neuro-moteur et une encéphalopatie.

Sujet 9

Mycrocéphale avec un retard psycho-moteur d'étiologie inconnue et atteint d'épilepsie.

Sujet 10

Trisomie 21.

Sujet 11

Trisomie 21.

Sujet 12

Trisomie 21.

La méthode d'analyse utilisée est la statistique descriptive; la forme de présentation en est l'histogramme. Nous croyons que cette forme de présentation est la meilleure pour ce projet parce qu'elle permet de situer les résultats de chacun des sujets sur un continuum, c'est-à-dire avant et après l'intervention éducative: autrement dit, elle permet de voir les effets de la variable indépendante (le programme d'intervention) sur la variable dépendante (la performance des sujets) pour chaque sujet. Nous pensons, de plus, que cette forme de présentation est la meilleure puisque le projet a une portée éducative et qu'il doit aider les enseignants à améliorer leurs moyens d'intervention. Enfin, cette forme de présentation permet une meilleure visualisation des résultats parce que les catégories ainsi présentées sont étanches, c'est-à-dire qu'elles sont différentes les unes des autres.

Les tableaux 1 à 12 inclusivement, présentent la synthèse des comportements maîtrisés dans le vécu pour chacun des douze sujets. Les comportements se regroupent sous les ensembles suivants: les habitudes primaires, comprenant

l'habillage, le déshabillage, le boire, le manger et le contrôle des sphincters, la maîtrise motrice, la socialisation et le langage.

Le tableau 1 indique que le sujet 1 a enregistré un progrès appréciable pour tous les comportements étudiés sauf pour l'habillage et le boire. L'amélioration est de 30% au contrôle des sphincters, 20% à la motricité, 15% au langage et de 10% à l'habillage, au manger et à la socialisation. Il faut noter toutefois que le niveau initial du comportement boire est très élevé avec 90% et que celui de l'habillage est de 25%.

Le tableau 2 indique que le sujet 2 présente un progrès sensible à l'habillage avec 30%, au manger, à la motricité et à la socialisation avec 15% et au langage avec 5%. Il convient de souligner que pour les comportements de déshabillage, de boire et de contrôle des sphincters, où le progrès est nul, le niveau initial est très élevé avec respectivement un pourcentage de 65%, 90% et 95%. Ces habiletés sont donc en bonne voie d'acquisition.

Tableau 1

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 1

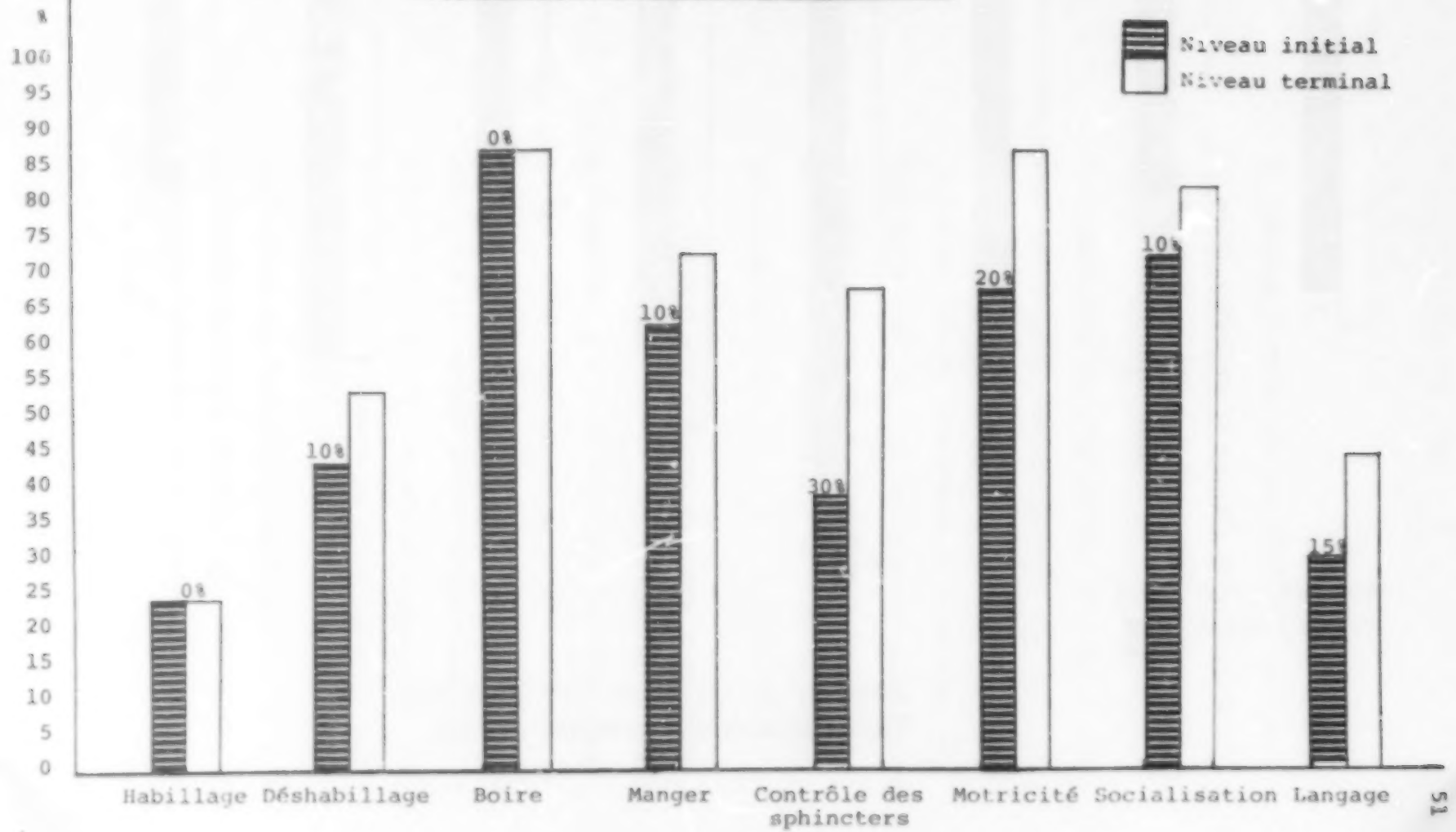
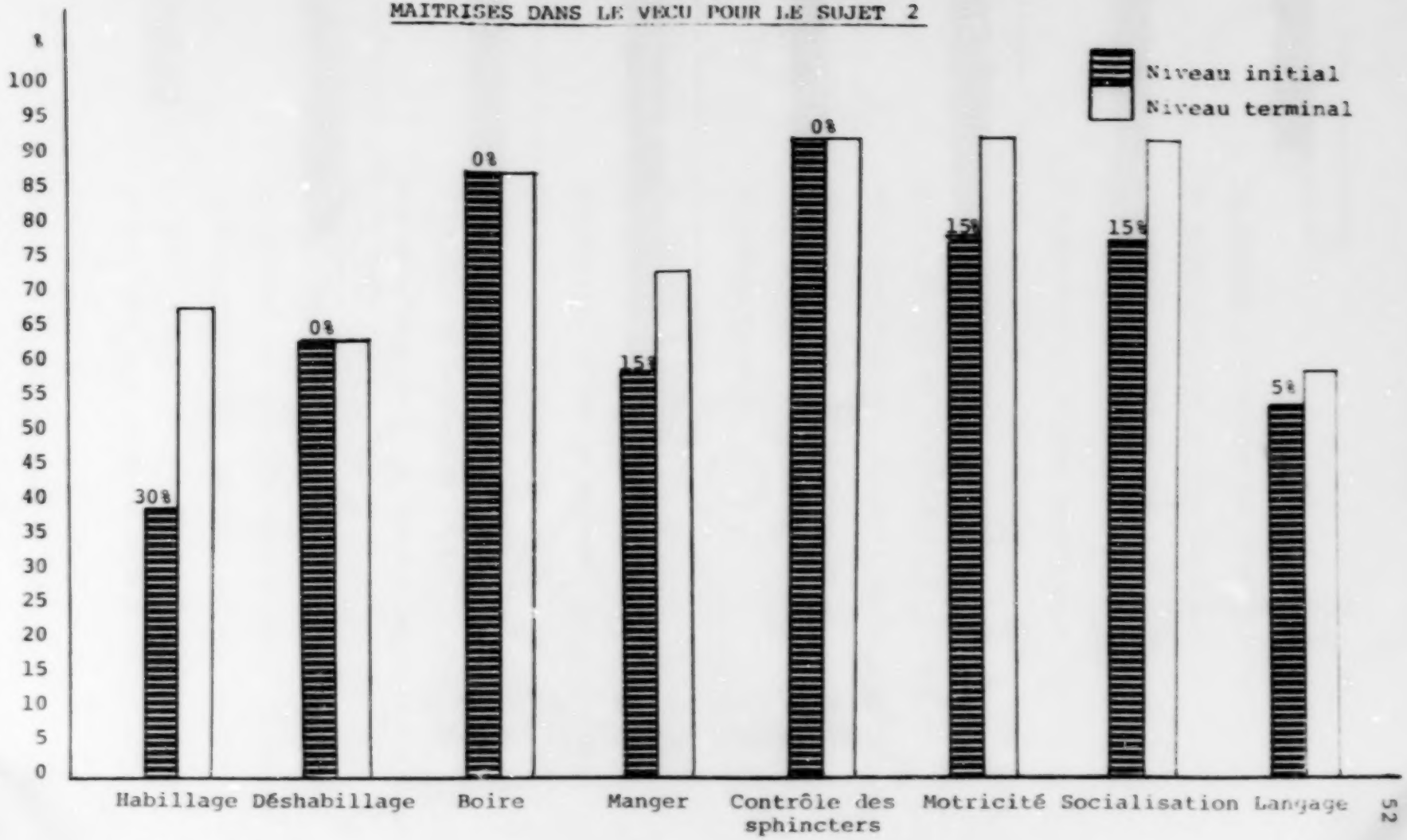


Tableau 2

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 2



Le tableau 3 présente les résultats du sujet 3. Le sujet présente un progrès pour toutes les catégories de comportements étudiées, sauf le boire. C'est la socialisation qui présente l'augmentation la plus élevée soit 60%. Suivent le contrôle des sphincters avec 50%, le langage et l'habillage avec 30%, le déshabillage avec 10% et finalement le manger et la motricité avec 5%. Il est à noter que le comportement boire où le progrès est nul était déjà maîtrisé complètement lors de la mesure du niveau initial.

Le tableau 4 indique que le sujet 4 présente un progrès pour toutes les catégories de comportements. C'est le contrôle des sphincters qui présente l'augmentation la plus forte, soit 55%. L'habillage suit avec un progrès de 45%, puis le langage et le manger avec 30%, la motricité avec 20%, le déshabillage et le boire avec 10% et finalement la socialisation avec 5%. Il est à noter ici que le contrôle des sphincters est maîtrisé complètement. De plus, la mesure du niveau terminal qui est de 65% et plus, pour tous les comportements, indique qu'ils sont tous en bonne voie d'acquisition.

Tableau 3

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 3

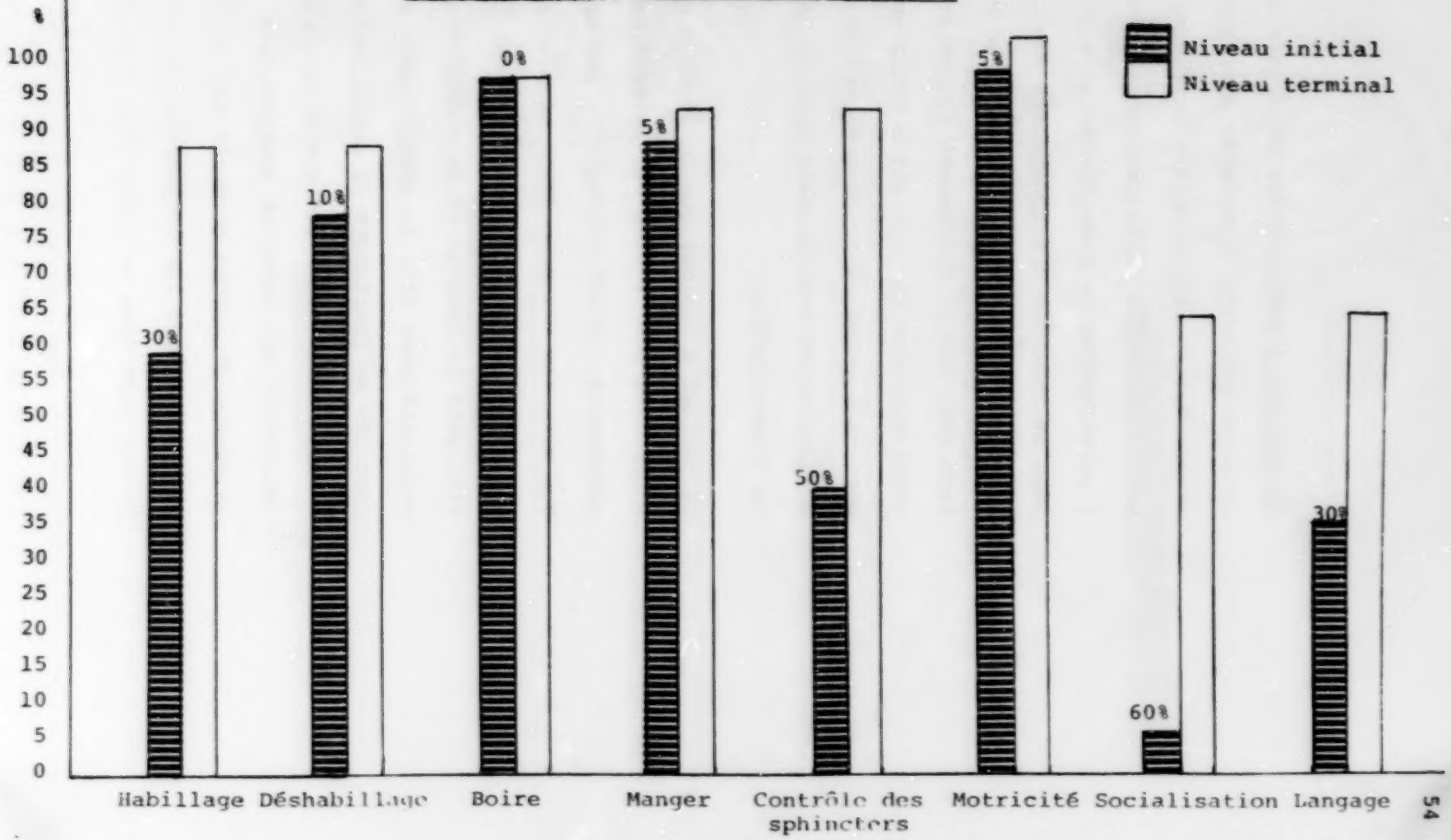
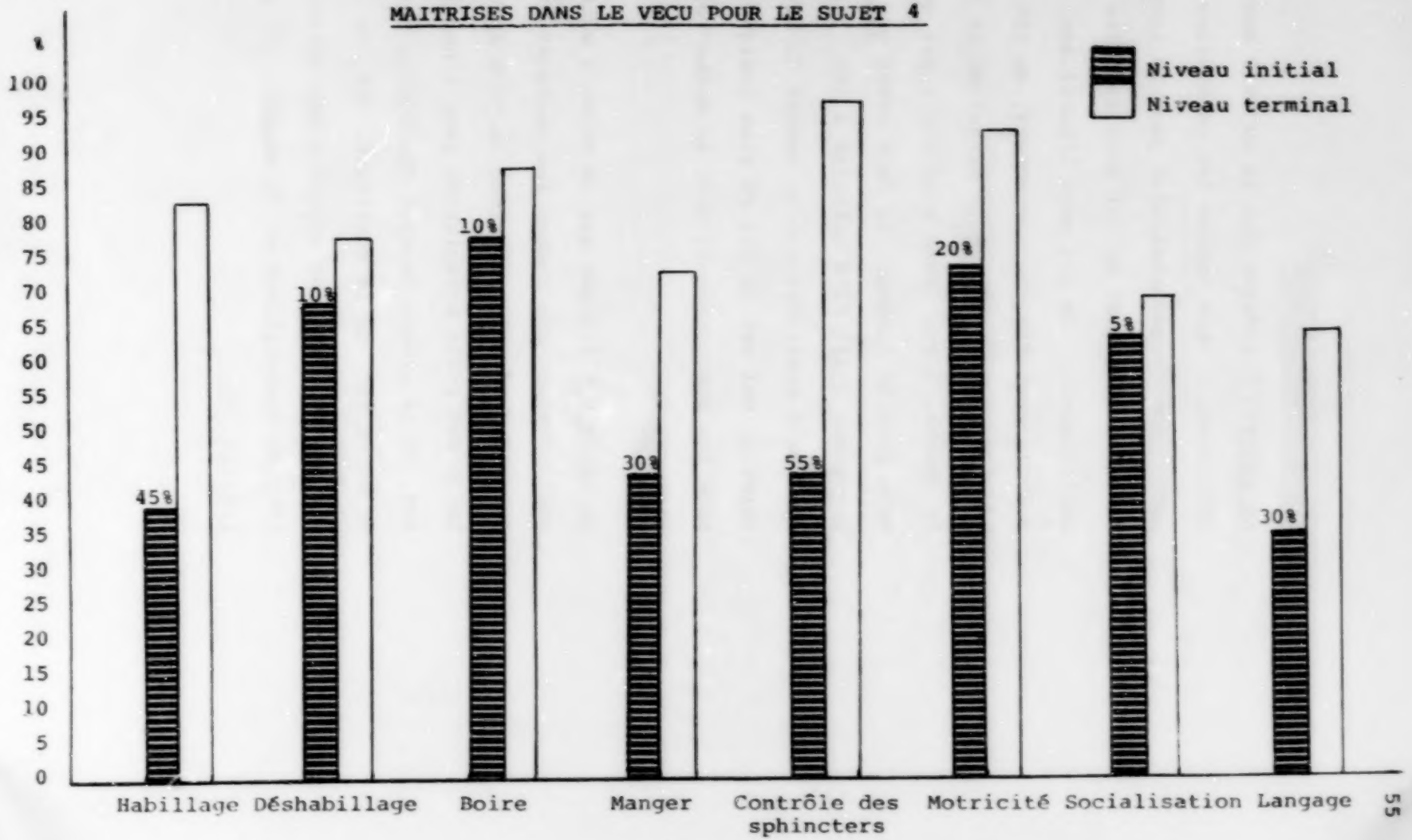


Tableau 4

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 4



Le tableau 5 indique que le sujet 5 montre une amélioration pour toutes les catégories de comportements mesurées sauf pour le langage. L'augmentation est de 35% pour le boire et la socialisation, de 30% pour l'habillage, de 20% pour le contrôle des sphincters, de 15% pour la motricité, de 10% pour le manger et de 5% pour le déshabillage. Même s'il n'y a pas de progrès pour le langage, il faut noter que le comportement était déjà maîtrisé à 75%. Il faut également souligner que la mesure du niveau terminal qui est de 55% et plus indique que tous les comportements sont en bonne voie d'acquisition.

Le tableau 6 indique que le sujet 6 montre une amélioration pour toutes les catégories de comportements. L'augmentation la plus spectaculaire est celle enregistrée pour l'habillage, 40%, où le niveau initial était nul, suivie du boire, 35%, de la motricité, 30%, de la socialisation, 20%, du contrôle des sphincters, 15%, du déshabillage et du manger, 10% puis du langage, 5%.

Tableau 5

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS
MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 5

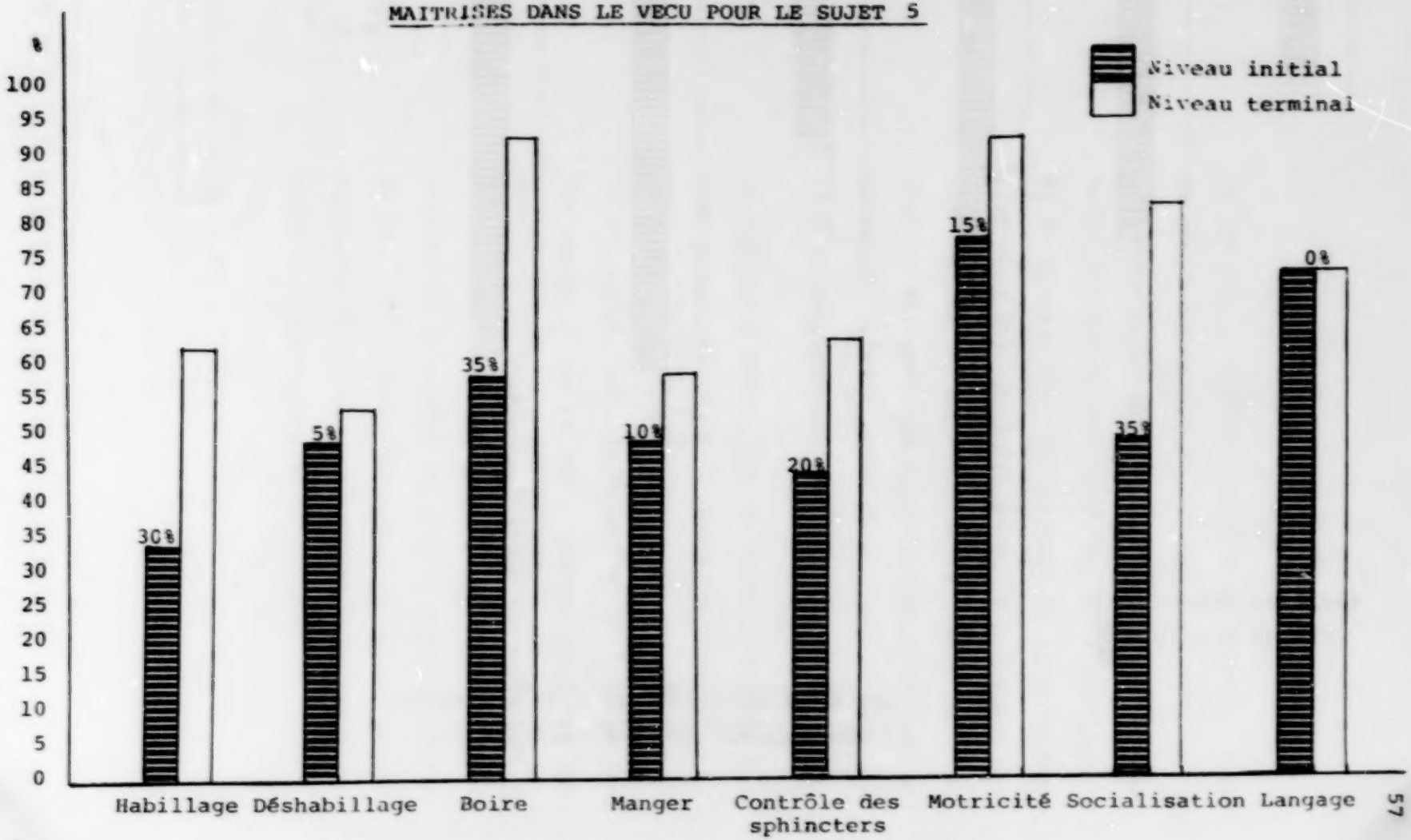
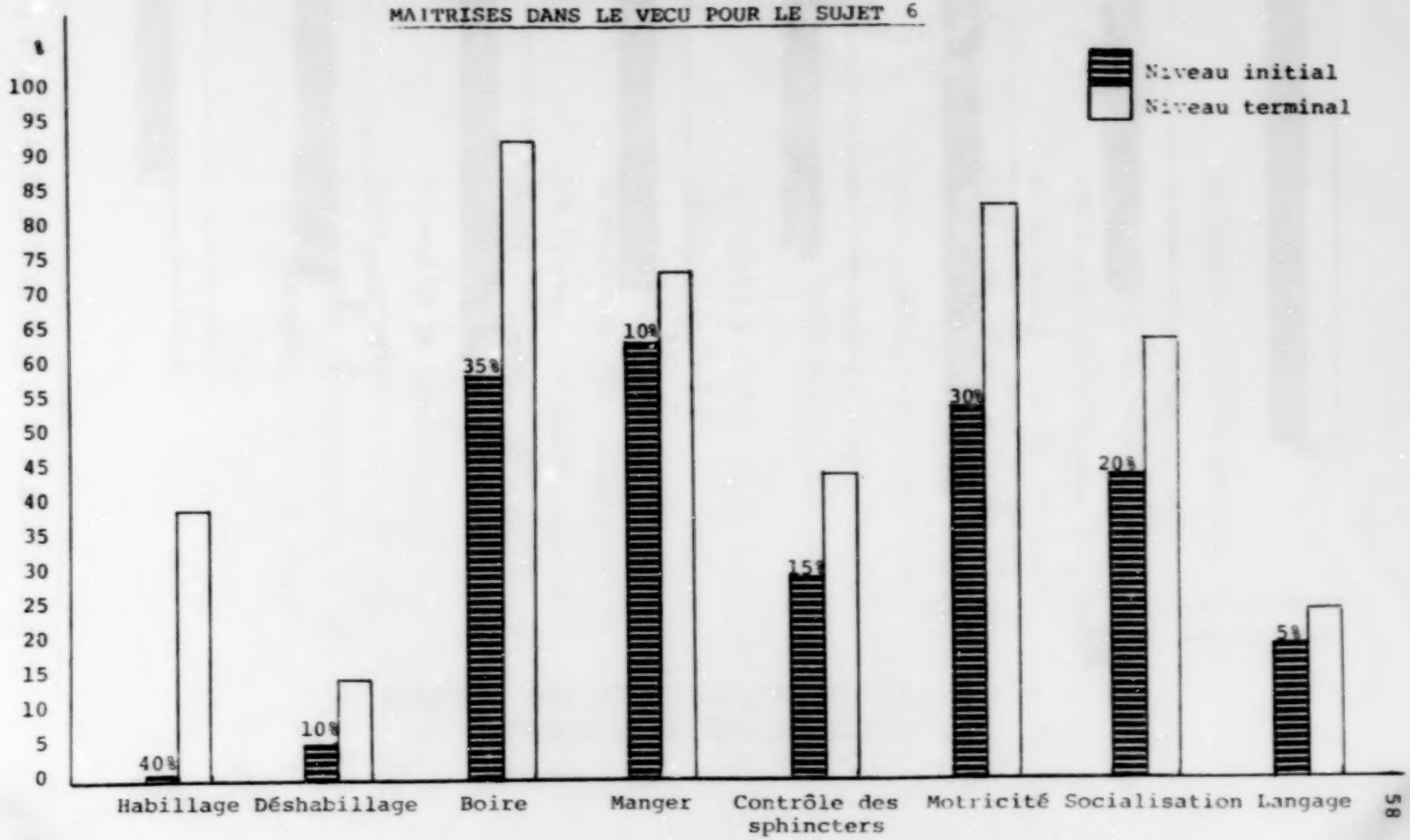


Tableau 6

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 6



Le tableau 7 indique que pour le sujet 7, c'est le comportement manger qui présente la plus forte augmentation avec 35%. Il est suivi du contrôle des sphincters avec 30%, de l'habillage et du langage avec 25% chacun, de la socialisation avec 20%, du boire et de la motricité avec 15% chacun. L'augmentation est nulle pour le pour le déshabillage mais il faut souligner que le niveau initial était élevé avec un pourcentage de comportements maîtrisés de 55%.

Le tableau 8 montre que le sujet 8 marque un très grand progrès à la socialisation et au boire avec 35%, puis un progrès appréciable à la motricité, 20%, au manger et au langage avec 15% chacun. Une légère augmentation de 5% apparaît au contrôle des sphincters alors que le progrès est nul pour l'habillage et le déshabillage où le niveau initial et terminal est de 0%. Il convient également de souligner la faiblesse du niveau initial, 5% pour le contrôle des sphincters et le langage.

Tableau 7

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 7

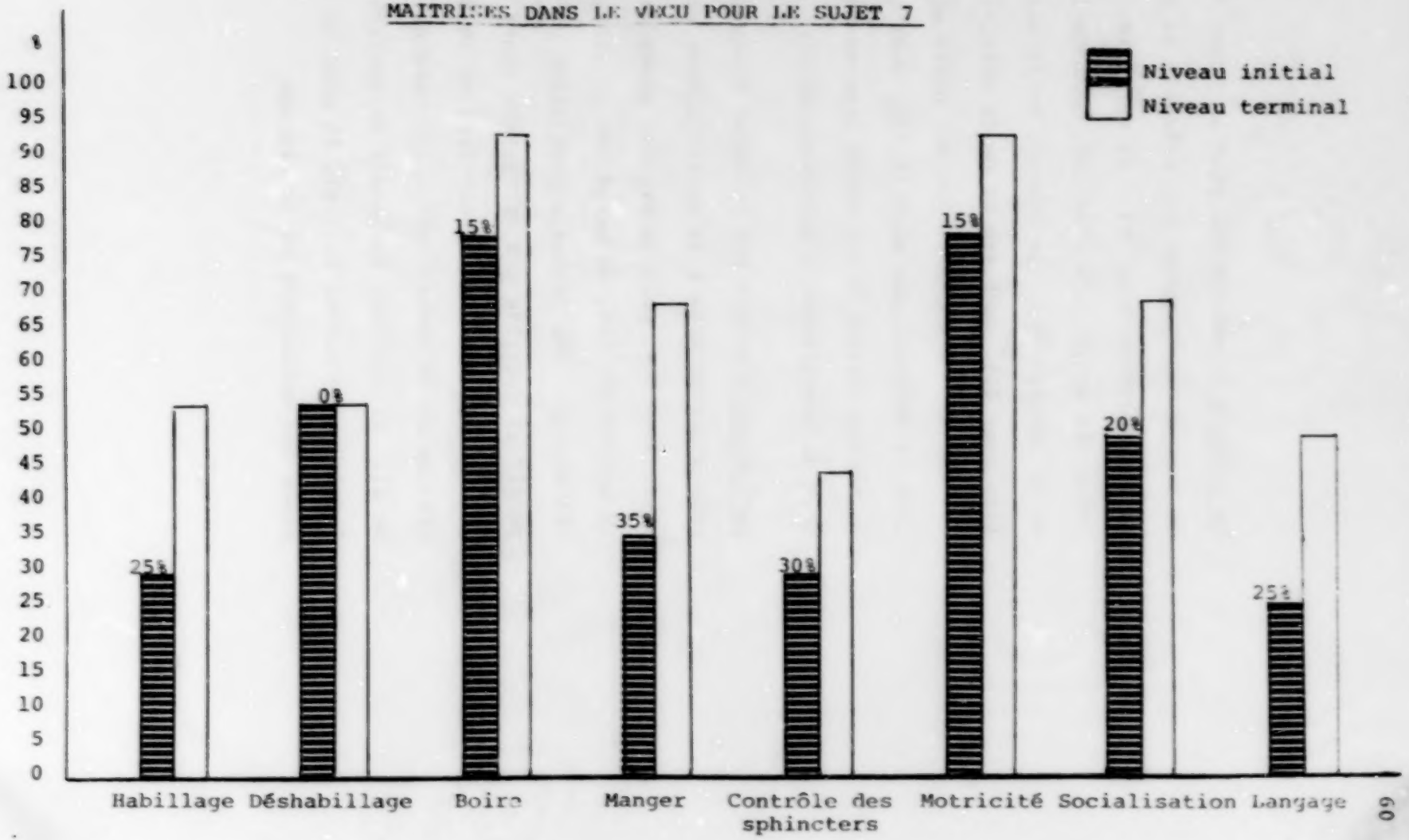
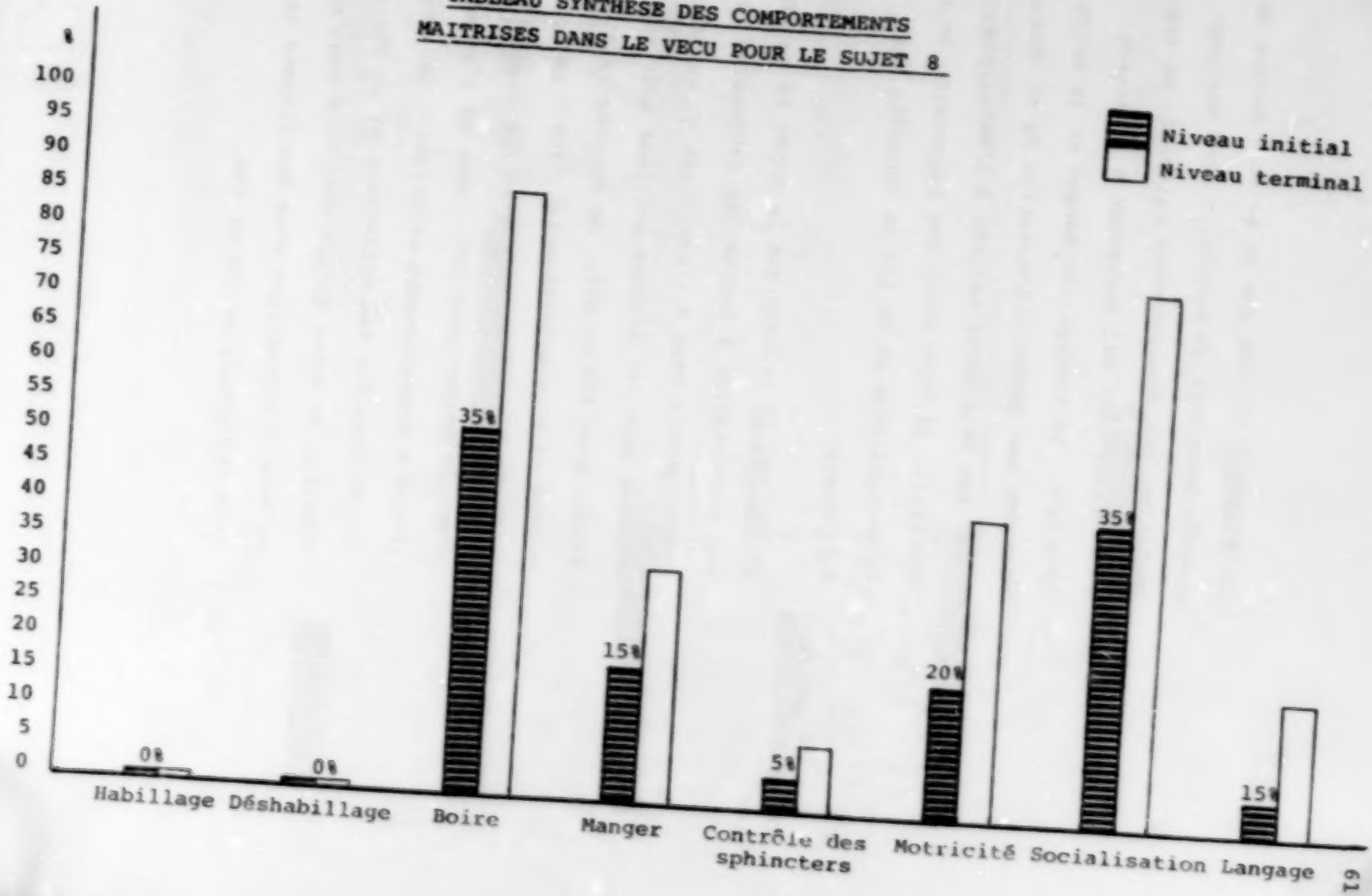


Tableau 8

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS
MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 8



Le tableau 9 indique que le sujet 9 marque un progrès très fort en motricité avec une augmentation des comportements maîtrisés de 40%. La socialisation est également à la hausse avec 20 %. Le langage, le manger et le boire montrent une légère augmentation de 5% chacun alors que le progrès est nul à l'habillage. Toutefois, il faut noter une régression de 10% au déshabillage et de 15% au contrôle des sphincters.

Le tableau 10 indique que le sujet 10 manifeste une augmentation à toutes les catégories de comportements sauf à l'habillage et au déshabillage dont les niveaux initials sont assez élevés avec 45% et 55%. Le progrès le plus marqué va à la socialisation, 35%. La motricité et le langage suivent avec 20% chacun, puis vient le manger avec 15%. Même si l'augmentation des comportements maîtrisés n'est que de 10% au contrôle des sphincters et au boire, il convient de noter qu'ils sont tous deux en bonne voie d'acquisition avec des niveaux terminals respectifs de 70% et 95%.

Tableau 9

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS
MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 9

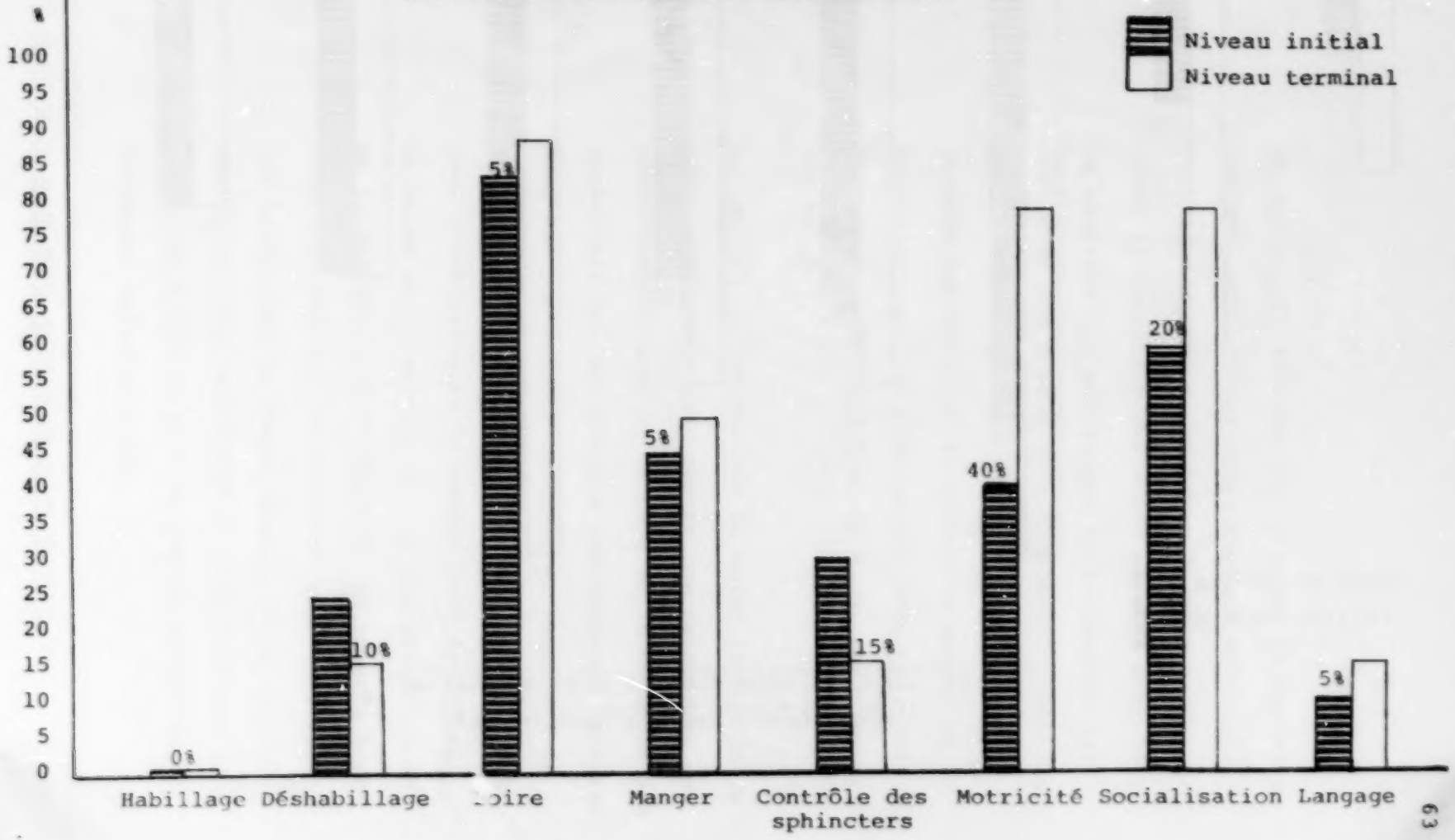
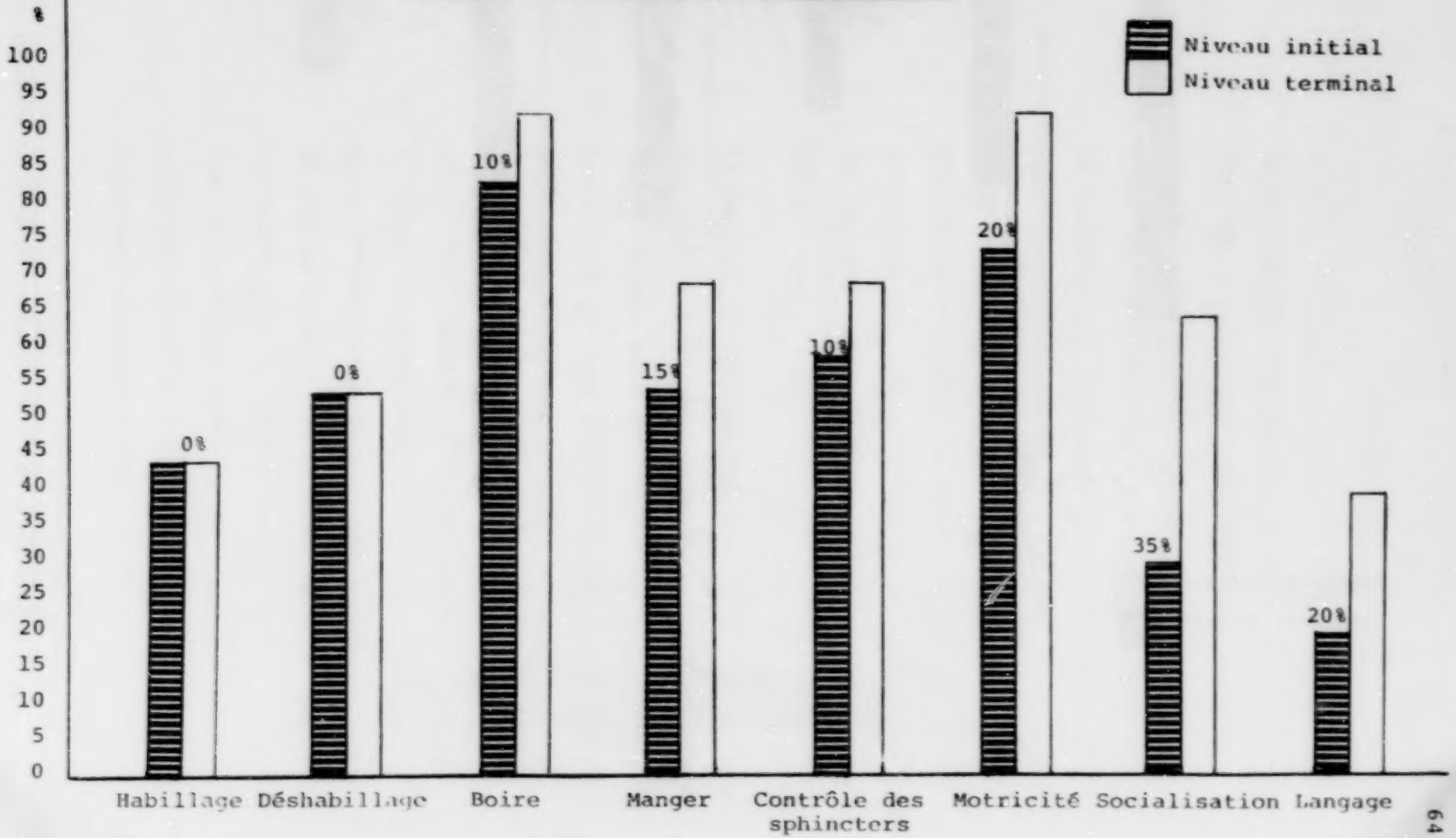


Tableau 10

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS

MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 10



Le tableau 11 indique que le sujet 11 manifeste une amélioration des comportements maîtrisés dans le vécu qui s'échelonne de 5% à 20%. C'est la motricité qui vient en tête avec 20%, le contrôle des sphincters et le langage suivent avec 15% chacun puis finalement l'habillage et le déshabillage montrent 5% chacun. Le progrès est nul pour le boire, le manger et la socialisation. Il convient de remarquer que les niveaux initials étaient tous très élevés: 45% et plus.

Le tableau 12 indique que le sujet 12 manifeste une augmentation pour toutes les catégories de comportements sauf le langage et le contrôle des sphincters qui est presque complètement maîtrisé avec une performance initiale et terminale de 95%. L'augmentation la plus marquée est de 30% pour l'habillage et le manger puis de 25% pour le boire et la motricité. La socialisation 10% et le déshabillage 5% montrent un progrès beaucoup plus faible. Il convient de souligner que les catégories de comportements boire, contrôle des sphincters, motricité et socialisation sont maîtrisés à 95% et plus et que le manger est également maîtrisé à 85%.

Tableau 11

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS
MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 11

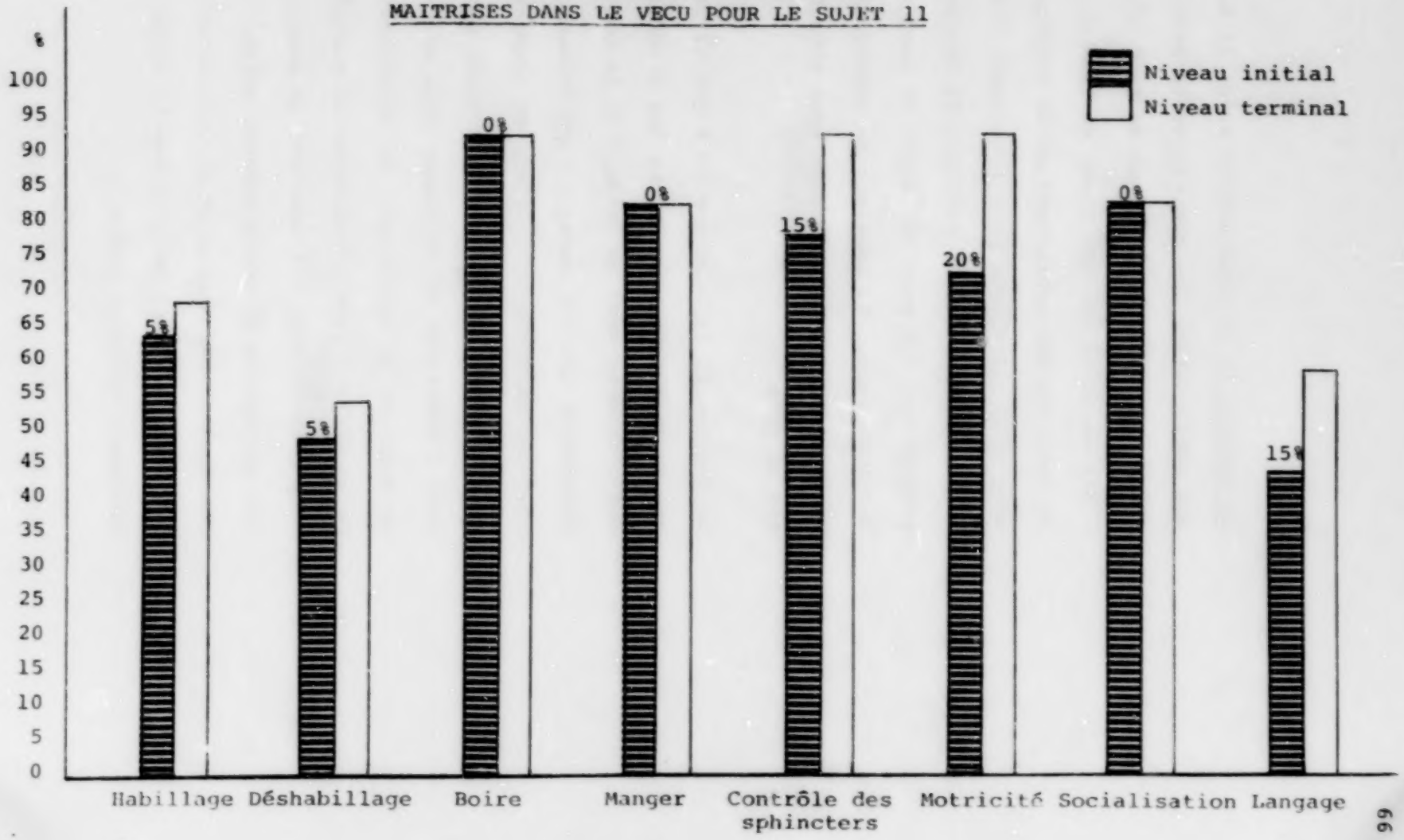


Tableau 12

TABLEAU SYNTHESE DES COMPORTEMENTS
MAITRISES DANS LE VECU POUR LE SUJET 12

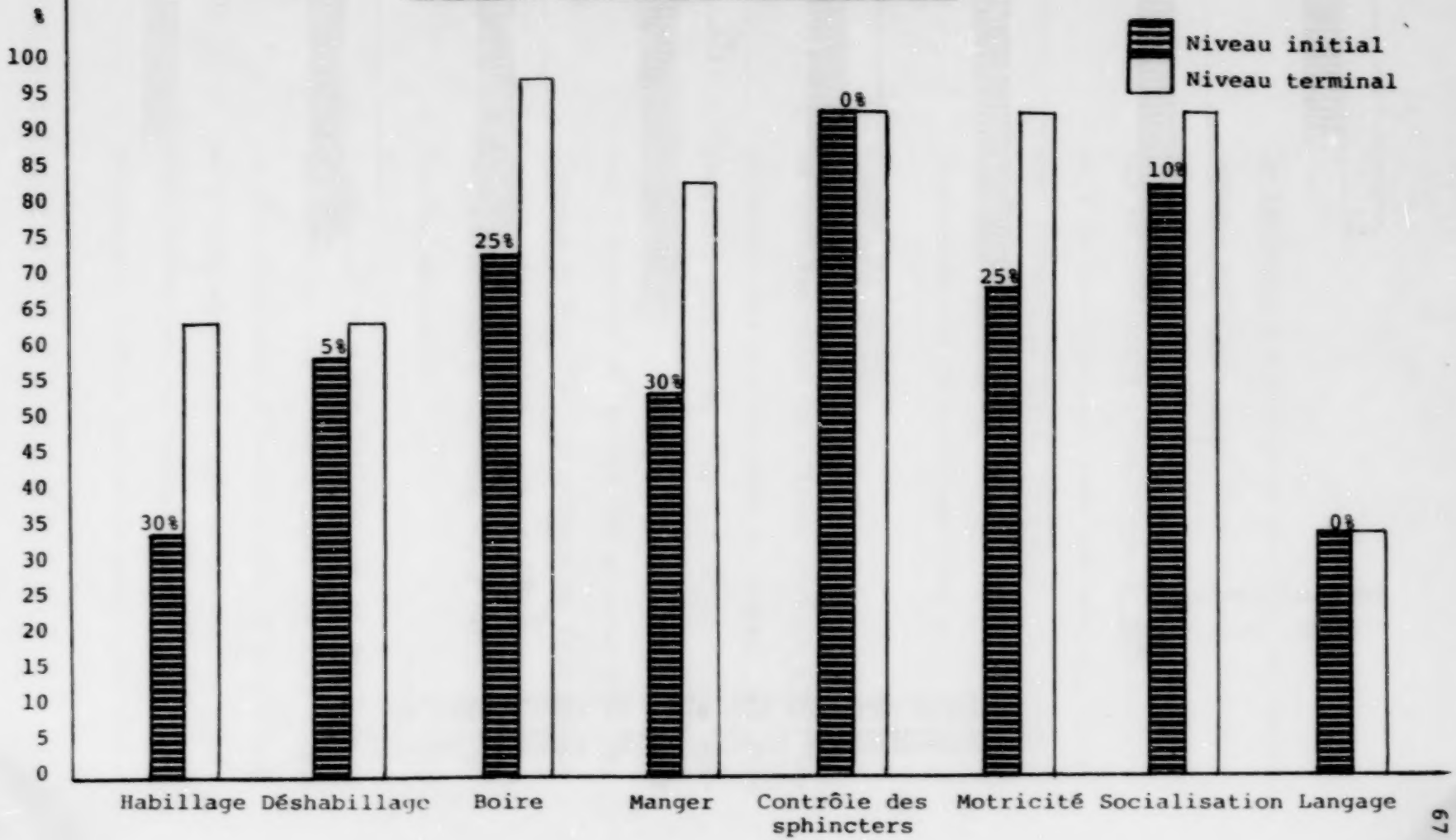
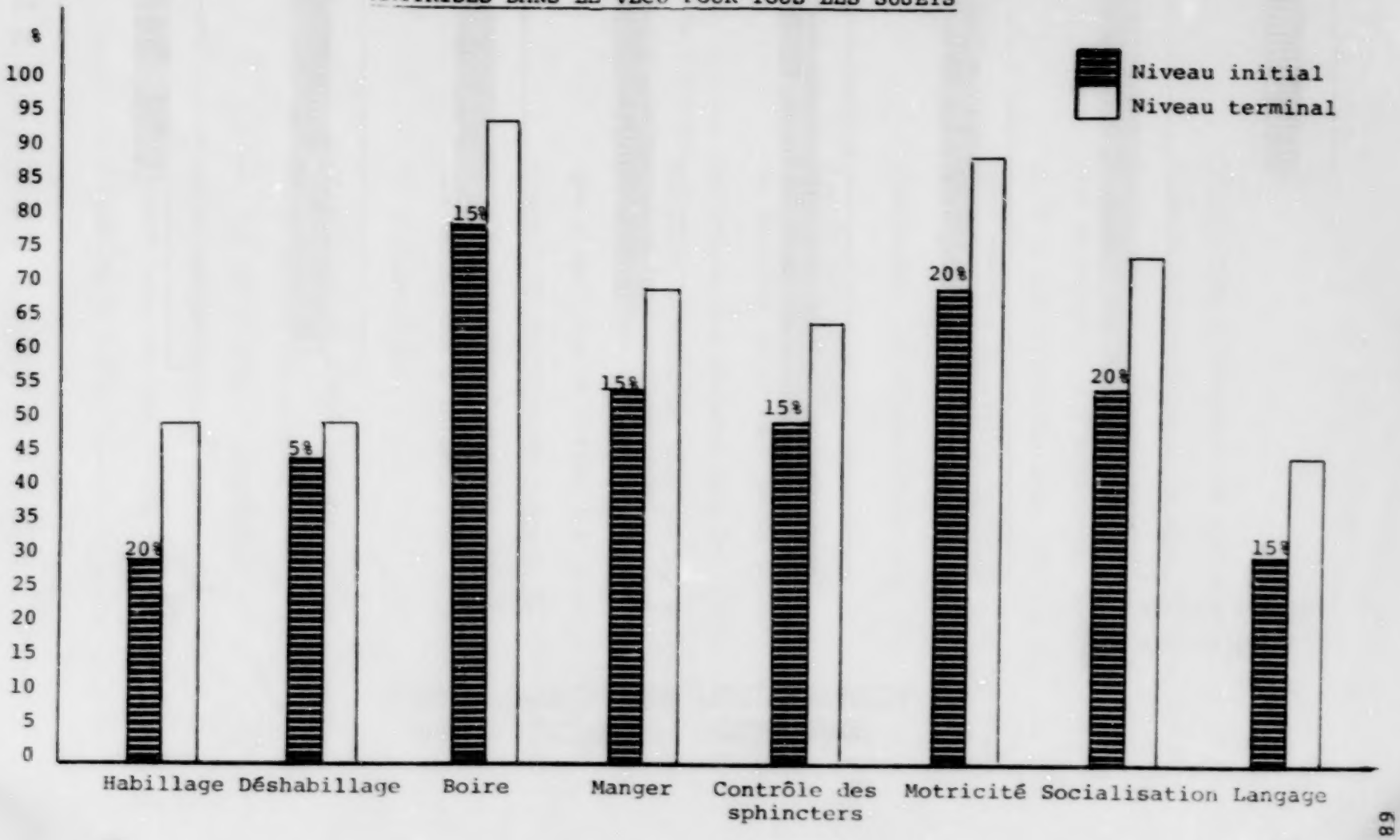


Tableau 13

TABLEAU SYNTHESE DE LA MOYENNE DES COMPORTEMENTS MAITRISES DANS LE VECU POUR TOUS LES SUJETS



Le tableau 13 présente la synthèse des comportements maîtrisés dans le vécu pour tous les sujets. Les augmentations les plus importantes se montrent à l'habillage, à la motricité et à la socialisation avec 20% chacune, viennent ensuite le boire, le manger, le contrôle des sphincters et le langage avec 20%, puis finalement, le déshabillage avec 5%.

2. Auprès des parents

Le deuxième volet de l'étude portait sur l'implication des parents dans le travail de stimulation précoce de leur enfant déficient moyen de 4-5 ans. L'hypothèse tendait à soutenir que l'implication active des parents dans le travail de stimulation précoce de leur enfant serait plus complète après la mise en place des mécanismes d'information, d'imitation et de collaboration.

L'implication a été évaluée par le degré de satisfaction des parents devant la mise en place des mécanismes d'information, d'initiation et de collaboration. Ces mécanismes se sont concrétisés par les rencontres parents-équipe éducative-C.L.S.C. Longueuil-ouest, par les

visites des parents à l'école Centre Bel-Essor et par les visites des membres de l'équipe éducative à la maison.

a) Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux rencontres au C.L.S.C.

Les dix parents (10 sur 12) qui ont répondu à ce questionnaire semblent très satisfaits de ces rencontres à 80% et plus. Il semble que ces rencontres favorisaient:

- l'expression des parents sur ce qui se fait à l'école et ailleurs pour leur enfant
- la possibilité pour les parents de faire et d'accepter des suggestions
- une plus grande compréhension mutuelle de la situation difficile vécue par les parents
- une meilleure connaissance des moyens applicables à l'enfant
- une recherche commune des solutions apportées aux différents problèmes posés
- la poursuite d'une action déjà entreprise
- la coopération de la part de l'enfant en même temps que le maintien d'exigences plus élevées
- l'appui mutuel entre parents.

En bref, plusieurs parents disent que ces rencontres les sortent de leur isolement et qu'elles leur permettent d'échanger des

idées. De plus, deux parents soulignent l'importance de la présence de l'équipe éducative et de l'animateur du C.L.S.C. à ces rencontres.

Avant de terminer, il semble important de revenir sur les résultats de la question 3 qui demandait aux parents s'ils se sentaient obligés de venir à ces rencontres. Les parents répondent oui à 40% et non à 60%. Les résultats peuvent indiquer que plusieurs parents se sentaient évincés. Toutefois, les commentaires révèlent que les parents se faisaient un devoir d'assister aux réunions parce qu'ils en avaient besoin, qu'il leur était impossible de refuser l'aide du C.L.S.C. et que ces rencontres leur donnaient accès à des informations qui leur étaient inaccessibles autrement.

Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux rencontres au CLSC Longueuil-Ouest

1) Les rencontres au CLSC vous ont-elles permis:

a) de parler à d'autres parents qui vivent la même situation que vous? *100% oui* Oui Non

de parler à des gens qui sont impliqués auprès des enfants? *100% oui* Oui Non

b) d'échanger avec d'autres parents, qui vivent la même situation que vous,

- des conseils? *90% oui 10% non* Oui Non
- des moyens? *100% oui* Oui Non
- des informations? *100% oui* Oui Non
- autres ... expliquez:

_____

_____

d'échanger, avec des gens impliqués dans la stimulation de votre enfant,

- des conseils? *90% oui 10% non* Oui Non
- des moyens? *90% oui 10% non* Oui Non
- des informations? *90% oui 10% non* Oui Non
- autres ... expliquez:

_____

_____

c) d'exprimer vos idées? Oui Non
90% oui 10% ne répond pas

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

2) **Avez-vous aimé ce genre de rencontres?** Oui Non

100% oui

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

3) **Vous sentiez-vous obligés de venir à ces rencontres?** Oui Non

40% oui 60% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

4) **Ces rencontres vous donnaient-elles les informations dont vous aviez besoin**

a) **par les autres parents?** *90% oui 10% non* Oui Non

b) **par l'équipe-école?** *100% oui* Oui Non

c) **par l'animateur du CLSC?** *80% oui 10% non 10% ne répond pas* Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

5) Ces rencontres vous aidaient-elles à agir directement auprès de votre enfant? Oui Non

90% oui 10% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

6) Ces rencontres augmentaient-elles votre motivation à intervenir auprès de votre enfant? Oui Non

100% oui

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

Approuvé par l'équipe du projet-pilote
et Michelle Comeau, chercheur.
Mars 1981.

b) Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux visites à l'école Centre Bel-Essor

Les dix parents (10 sur 12) qui ont répondu à ce questionnaire semblent être satisfaits des visites qu'ils ont faites dans la classe de leur enfant (70% et plus). Ces rencontres semblent:

- permettre un meilleur climat d'échange entre les membres de l'équipe éducative et les parents
- être l'occasion rêvée pour les parents de réaliser ce que l'enfant peut faire à l'école et de constater que la présence du parent ne dérange en rien les activités de la classe
- aider à la réalisation des activités à la maison
- permettre la création d'un lien de continuité entre l'école et la maison
- approfondir la connaissance des moyens à utiliser dans le but d'aider l'enfant à agir
- favoriser l'occasion de voir l'action de tous les jours et la possibilité de constater la différence entre l'attitude adoptée à l'école et celle de la maison.

Toutefois, les parents se sentent mal à l'aise dans le rôle qui leur est attribué. Certains trouvent que le rôle est mal défini et ne savent trop s'ils sont observateurs ou aides (questions 2 et 3).

Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux visites à l'école Centre Bel - Essor

1) Avez-vous aimé ce genre de rencontres? Oui Non

100% oui

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

2) Vous sentiez-vous utile quand vous veniez à l'école? Oui Non

60% oui
40% non

Selon vous,

		Oui	*Non*	*Pas de réponse*		
a)	ce rôle était-il mal défini?	*20%*	*70%*	*10%*	Oui	Non
b)	aviez-vous peur d'être jugé?		*80%*	*10%*	Oui	Non
c)	vous sentiez-vous démuni?	*30%*	*60%*	*20%*	Oui	Non
d)	autres ... expliquez:					

_____

_____

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

3) Vous voyiez-vous comme:

a) un aide? *60% oui* *40% non* Oui Non

b) une entrave (une personne de trop)? Oui Non
90% non 10% ne répond pas

c) un observateur? Oui Non
70% oui 30% non 10% ne répond pas

Commentaires: _____

4) Vous sentiez-vous valorisé par une réussite à la maison qui ne l'est pas à l'école? Oui Non
30% oui 60% non 10% ne répond pas

Vous sentiez-vous valorisé par un échec à la maison qui se transforme en réussite à l'école? Oui Non
40% oui 60% non

Commentaires: _____

5) Le fait de venir à l'école à des jours différents vous a-t-il permis de saisir ou de voir les diverses activités vécues à l'école? Oui Non
100% oui

Commentaires: _____

6) Ces rencontres vous donnaient-elles les informations dont vous aviez besoin? Oui Non

100% oui

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

7) Ces rencontres vous aidaient-elles à agir directement auprès de votre enfant? Oui Non

100% oui

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

8) Ces rencontres augmentaient-elles votre motivation d'intervenir auprès de votre enfant? Oui Non

80% oui 20% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

9) Vous sentiez-vous obligé de venir à ces rencontres à l'école? Oui Non

30% oui 70% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

10) Considérez-vous que ces rencontres sont importantes? Oui Non

100% oui

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

Approuvé par l'équipe du projet-pilote
et Michelle Comeau, chercheur.
Mars 1981.

En général, ces visites à l'école montrent aux parents que leur enfant peut apprendre beaucoup plus qu'ils ne le croient et qu'il y a une différence entre le comportement de l'enfant à l'école et à la maison. De plus, ces visites rendent évidente la collaboration qui doit exister entre les parents et l'équipe éducative dans le but d'assurer le maintien des mêmes exigences à l'école et à la maison.

c) Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux visites à la maison

Les dix parents (10 sur 12) qui ont répondu à ce questionnaire montrent leur satisfaction vis-à-vis les visites de l'équipe éducative à la maison. Les parents soulignent:

- l'importance pour le professeur de connaître la vie à la maison
- l'importance de voir la différence de fonctionnement à l'école et à la maison.

Par contre, certains parents se sentent mal à l'aise dans leur rôle de principal intervenant parce qu'ils ne savent trop que faire. Ils souhaitent que les visites soient planifiées en fonction de certains besoins. Tous semblent s'accorder pour dire que les visites

à la maison sont une belle occasion pour parler de leur enfant et pour poser toutes les questions qu'ils ne pourraient peut-être pas ailleurs.

Malgré le fait que les parents se sentent parfois à l'étroit dans le rôle qui leur est attribué à l'école et à la maison, ils se déclarent satisfaits des mécanismes qui ont été mis en place pour favoriser l'information, l'initiation et la collaboration. Les résultats semblent donc confirmer l'hypothèse.

Les commentaires rendent évidents, selon nous, l'importance de ces trois types de rencontres pour les parents parce qu'elles comblent des besoins différents. Les rencontres au C.L.S.C. permettent aux parents de se parler entre eux, de sortir de leur isolement, de pouvoir enfin échanger avec quelqu'un qui vit la même difficulté: celle d'élever un enfant déficient mental moyen. Les visites à l'école donnent l'occasion aux parents de constater que leur enfant peut vivre dans un groupe et apprendre "plus qu'ils ne le croient".

De plus, elles mettent en relief l'importance de la collaboration entre l'équipe éducative et les parents. Les visites à la maison permettent aux parents de "parler" de leur enfant et de ses difficultés d'une manière plus personnalisée. Enfin, que ce soit au C.L.S.C., à l'école ou à la maison, les parents reconnaissent tous l'importance du support et du suivi exercé par l'équipe éducative.

De plus, les parents privilégient par ordre d'importance, les visites à l'école, les rencontres au C.L.S.C. et finalement les visites à la maison, même s'ils sont d'accord pour dire que les trois types de rencontres sont essentielles.

Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux visites à la maison

1) Vous sentiez-vous obligé de recevoir chez vous la personne responsable de votre enfant? Oui Non

30% oui 70% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

2) Aviez-vous reçu suffisamment d'information concernant votre rôle de principal intervenant? Oui Non

80% oui 20% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

3) Vous sentiez-vous à l'aise dans le rôle de principal intervenant qui vous était attribué? Oui Non

80% oui 20% non

Selon vous,

a) ce rôle était-il mal défini? Oui Non

b) aviez-vous peur d'être jugé? Oui Non

c) vous sentiez-vous démuni? Oui Non

d) autres ... expliquez

_____

_____

4) **Le moment choisi dans la journée pour cette visite était-il propice?** Oui Non

80% oui 20% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

5) **Le temps (1 heure 1/2) alloué à cette visite était-il:**

a) **trop long?** *90% non 10% ne répond pas* Oui Non

b) **suffisant?** *90% oui 10% non* Oui Non

c) **trop court?** *90% non 10% ne répond pas* Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

6) **Les visites vous ont-elles aidé à trouver des moyens qui vous ont servi auprès de votre enfant?** Oui Non

80% oui 20% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

7) Les discussions que vous aviez avec l'enseignant ou l'éducateur de votre enfant ont-elles amélioré la connaissance que vous en aviez? Oui Non

90% oui 10% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

8) Les rencontres augmentaient-elles votre motivation d'intervenir auprès de votre enfant? Oui Non

80% oui 20% non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

9) Si vous aviez à planifier ce genre de rencontres (CLSC, école, maison) quelles seraient vos suggestions, en terme de priorités? (Classez-les par ordre d'importance.)

		1er choix	*2e choix*	*3e choix*	*Pas de réponse*
a) CLSC	_____	*3*	*5*	*2*	
b) Maison	_____	*1*	*2*	*6*	*1*
c) Ecole	_____	*6*	*2*	*1*	*1*

Approuvé par l'équipe du projet-pilote
et Michelle Comeau, chercheur
Mars 1981.

d) Interprétation et discussion

Habitudes primaires

Les résultats indiquent que les sujets font du progrès dans les catégories de comportements reliées aux habitudes primaires. Ces résultats confirment l'hypothèse se rapportant à ce domaine qui se lisait comme suit: les comportements d'habillage, de déshabillage, de boire, de manger, du contrôle des sphincters, des sujets de 4-5 ans seront plus nombreux chez ces mêmes sujets après le programme de stimulation précoce.

A la lumière de ces résultats, il semble important de mettre en relief certains aspects du développement des enfants "normaux" et des enfants déficients mentaux moyens. Chez les enfants "normaux" de 4-5 ans, les habitudes primaires sont habituellement maîtrisées, sauf peut-être certains aspects de l'habillage et du déshabillage. Les enfants "normaux" de cet âge maîtrisent d'abord les capacités de boire et de manger qui sont le plus intimement liées à la survie de l'individu, puis suivent le contrôle des sphincters, de déshabillage et

d'habillage. Toutes ces habiletés se développent de façon harmonieuse et font partie de l'ensemble des capacités par lesquelles l'enfant devient "un grand garçon" ou "une grande fille".

Chez l'enfant déficient mental moyen, ce développement se fait de façon beaucoup plus lente et beaucoup moins harmonieuse. On n'a qu'à regarder le niveau initial des habitudes primaires pour chaque sujet (cf. tableaux 1 à 12) et pour l'ensemble des sujets (tableau 13) pour s'apercevoir que le boire n'est maîtrisé qu'à 80%, le contrôle des sphincters à 50%, le manger à 55% puis le déshabillage à 45% et l'habillage à 30%.

Comparativement aux enfants "normaux" de 4-5 ans, les habitudes primaires sont loins d'être maîtrisées chez les débiles moyens du même âge, d'où l'importance d'un programme de stimulation. Il est cependant intéressant de souligner, à partir des données du tableau 13, que la séquence suivie par les débiles mentaux moyens, concernant les habitudes primaires, est la même que pour les enfants normaux. En effet, la mesure du niveau terminal indique

que le boire est maîtrixé à 95%, le contrôle des sphincters à 65%, le manger à 70%, suivent finalement le déshabillage et l'habillage avec 50% chacun.

Il convient de souligner également que les sujets ont accrû leur maîtrise des habitudes primaires dans une proportion de 15% à 20%, sauf pour le déshabillage, dans un laps de temps relativement court, soit de la mi-septembre 1980 à la fin de mai 1981, et dans des conditions difficiles concernant l'usage du cabinet de toilette qui n'était pas aménagé pour des enfants de cet âge.

Il est clair, selon nous, que le programme d'intervention a grandement servi à promouvoir un début d'indépendance chez le débile mental moyen. Toutefois, il faut mentionner l'apport des parents, plus particulièrement celui de la mère, dans l'explication de ce progrès. Le développement des habitudes primaires est une priorité pour les parents. La maîtrise de ces habiletés par l'enfant donne à la fois une plus grande liberté à la mère et permet une "normalisation" de l'enfant auprès de son entourage.

Ce double effet assure presque automatiquement la collaboration des parents quand l'école propose la mise sur pied d'un programme de ce genre.

Un dernier mot pour expliquer la diminution du sujet 9 quant au déshabillage et au contrôle des sphincters. Il semble bien qu'il ne faut pas parler de régression ici mais plutôt d'une nouvelle affirmation de soi qui s'oppose parfois à la volonté de l'adulte. Le sujet 9 est arrivé en début d'année soumis et obéissant. Puis, le développement normal aidant, il s'est rendu compte qu'il pouvait dire "non." Ce qui est tout à fait salutaire pour lui mais qui se traduit parfois par une baisse temporaire des acquis précédents.

Motricité

Les résultats globaux relatifs à la motricité et présentés au tableau 13 indiquent un progrès de 20%. L'hypothèse concernant ce domaine est donc vérifiée. L'hypothèse énonçait que les comportements indiquant le contrôle des mouvements segmentaires et des mouvements globaux, chez des sujets de 4-5 ans, seraient plus nombreux après le programme de stimulation précoce.

Il est à noter, ici, que les tableaux présentent l'ensemble des mouvements segmentaires et globaux, sans en faire de distinction par catégorie. Les résultats individuels prouvent que les douze sujets ont montré un progrès variant de 5% à 40% entre la mesure du niveau initial et celle du niveau terminal. De plus, il faut souligner que les sujets ont progressé de la même façon que pour les habitudes primaires dont les résultats individuels entre la mesure du niveau terminal et du niveau initial varient également de 5% à 40%, selon les sujets.

Socialisation

L'hypothèse concernant la socialisation indiquait que la stimulation précoce du domaine de la socialisation au moyen d'un programme d'intervention favoriserait l'entrée en contact avec l'adulte autre que les parents, l'entrée en contact avec l'autre enfant, ainsi que la capacité de s'habituer à vivre dans un milieu autre que la maison. Le progrès global de 20% rapporté au tableau 13 permet de confirmer l'hypothèse au moins pour l'ensemble des sujets. En effet, huit sujets sur 12 présentent un progrès de 15% et plus des comportements sociaux. De plus, même si le sujet 11 n'a pas augmenté ses comportements sociaux, il partait quand même avec une très forte proportion d'acquis, 85%.

Il convient également d'établir la relativité du pourcentage de progrès enregistré par le sujet 8, soit 35%. Il s'agit d'un enfant dont le niveau de développement est primaire et qui réagit très lentement. Il devient donc difficile parfois d'identifier avec exactitude non seulement les capacités de ce sujet mais également la qualité de ses réponses par rapport à celles des autres.

Langage

L'hypothèse concernant le langage voulait mettre en évidence que les comportements indiquant une meilleure réception et une meilleure émission du message, chez des sujets de 4-5 ans, seraient plus nombreux, chez les mêmes sujets, après le programme de stimulation précoce. Le progrès global de 15% rapporté par le tableau 13 ne permet pas de confirmer l'hypothèse de façon certaine mais indique qu'il y a eu une amélioration notable pour tous, sauf pour le sujet 12 dont le progrès est nul. Le progrès est particulièrement spectaculaire pour les sujets 3, 4, 7 et 10 dont l'augmentation est de 20% et plus.

En guise de commentaire général, il semble donc que le programme d'intervention auprès des enfants ait permis, pour chacun et à des degrés divers, des progrès qui n'auraient pu être espérés autrement.

5. IMPACT SOCIAL

Mesures prises pour informer, s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet

Les parents

Au début du projet:

- communication avec chaque parent par téléphone ou par lettre;
- rencontre avec chaque parent, dans le but d'expliquer les objectifs précis du projet, l'horaire, l'implication des parents ainsi que les ressources scolaires et communautaires mises à leur disposition;
- rencontre collective de tous les parents avec la responsable du projet.

En cours de projet:

- rencontres régulières (mensuelles) des parents et de l'équipe éducative au C.L.S.C. Longueuil-ouest;
- rencontre aux deux mois de l'éducateur concerné avec chaque parent, à la maison;
- visites régulières des parents à l'école à savoir: une journée-école/mois;

- appels téléphoniques et mémos divers.

Les maîtres

Les enseignants avaient déjà été sensibilisés au projet en 1979-1980.

Les élèves

A cause du caractère spécial du Centre, les élèves de l'école n'ont pas été informés du projet.

reg. de Chambly
DMM

6. RECOMMANDATIONS

Compte tenu du fait que la fréquentation de la maternelle scolaire favorise le développement et l'épanouissement de l'enfant, qu'il soit normal ou débile moyen, nous recommandons que les services offerts aux débiles moyens, par le biais du projet, soient intégrés à la structure scolaire actuelle.

Compte tenu du fait que l'enfant débile moyen manifeste un retard marqué en ce qui a trait à la maîtrise des habitudes de base, des habiletés motrices et relationnelles, nous recommandons que les services de la maternelle soient offerts aux débiles moyens dès l'âge de 4 ans.

Compte tenu des éléments énoncés en 4.2.1, soulignant l'importance de la participation des parents, nous recommandons que la collaboration école-famille soit considérée comme un élément essentiel, dans la mise sur pied d'une structure éventuelle.

Compte tenu des besoins spécifiques des enfants déficients mentaux moyens de 4-5 ans qui nécessitent, pour être comblés, une diversité de services, nous recommandons la présence d'enseignants et de techniciens en éducation spécialisée dans la composition de l'équipe éducative. Nous recommandons de plus, de faire appel aux services d'un physiothérapeute, d'un orthophoniste et d'un organisateur communautaire (CLSC) jouant le rôle d'animateur.

7. BIBLIOGRAPHIE

COMEAU, Michelle, Accueil des tout petits de 4-5 ans déficients moyens pour favoriser la mise en place des apprentissages primaires, St-Lambert, Commission Scolaire Régionale de Chambly, 1980, 148p.

FERRARA, Diane M., Attitudes of parents of mentally retarded children toward normalisation activities, American Journal of Mental Deficiency, 1979, 84, 2, p. 145-151.

KASTNER, Laura S., REPUCCI, N. Dickon et PEZZOLI, John J., Assessing Community attitudes toward mentally retarded persons, American Journal of Mental Deficiency, 1976, 81, 3, p. 137-144.

LEVEILLE-BOURGET, Thérèse, Le préscolaire au Québec français (1900-1968), numéro spécial de la revue de l'Association Canadienne des jardinières d'enfants, 1973.

PECK, John R. et STEPHENS, Will Beth, A study of the relationship between the attitudes and behavior of parents and that of their mentally defective child, American Journal of Mental Deficiency, 1959-60, 64, p. 839-844.

8. SOMMAIRE DU PROJET

L'objectif du projet était de favoriser la mise en place d'apprentissages primaires chez les enfants débiles mentaux moyens de 4-5 ans, par l'implication active des parents, de l'équipe éducative et des ressources communautaires. Les apprentissages primaires considérés étaient: l'habillage, le déshabillage, le boire, le manger et le contrôle des sphincters. A ces habiletés, s'ajoutaient la motricité, la socialisation et le langage.

Les hypothèses de recherche avaient été formulées en termes de gain, c'est-à-dire que les comportements mesurés devaient apparaître en plus grand nombre après l'application d'un programme d'intervention à l'école et à la maison. La recherche visait de plus à évaluer la satisfaction des parents vis-à-vis la mise en place de mécanismes d'information, d'initiation et de collaboration.

Les résultats indiquent que les hypothèses concernant les habitudes primaires, la motricité et la socialisation semblent confirmés. Les résultats à la catégorie langage montrent que les sujets ont progressé.

Les réponses des parents aux questionnaires portent à croire qu'ils sont satisfaits des rencontres au C.L.S.C. ainsi que des visites à l'école et à la maison.

L'interprétation des résultats va dans le sens de la nécessité d'implanter des programmes de stimulations pour les débiles moyens de niveau pré-scolaire. Elle met en évidence l'aspect stratifié et chaotique du développement du débile moyen ainsi que son manque d'harmonie. De plus, elle montre l'importance de la mise sur pied d'une structure qui tienne à la fois compte des besoins des enfants et de ceux des parents. C'est en touchant la famille et l'école qu'un programme de stimulation pour de très jeunes enfants déficients mentaux moyens atteint vraiment son but.

ANNEXE A

"Moi j'aime l'eau"

Maryse Patenaude

Moi j'aime
l'eau

NOM DE L'ENFANT _____

PAVILLONS
Bourgeons
Quatre Saisons
Beavers
Rucher
Soleils

ANNÉE SCOLAIRE _____

NOM DU PROFESSEUR _____

— I —

Adaptation à l'eau

1 — entrée dans l'eau avec aide du professeur

2 — entrée dans l'eau seul

3 — marche dans l'eau avec aide du professeur

4 — marche dans l'eau avec aide d'un objet

5 — marche dans l'eau seul

6 — saute sur place avec aide du professeur

7 — saute sur place avec aide d'un objet

8 — saute sur place seul

9 — court dans l'eau avec aide du professeur

10 — court dans l'eau avec aide d'un objet

11 — court dans l'eau seul

12 — s'agenouille dans l'eau avec aide du professeur

13 — s'agenouille dans l'eau avec aide d'un objet

14 — s'agenouille dans l'eau seul

15 — s'agenouille et "marche" dans l'eau avec aide du professeur

16 — s'agenouille et "marche" dans l'eau avec aide d'un objet

17 — s'agenouille et "marche" dans l'eau, seul

18 — s'assoit dans l'eau avec aide du professeur, la figure hors de l'eau

19 — s'assoit dans l'eau avec aide d'un objet, la figure hors de l'eau

20 — s'assoit dans l'eau seul, la figure hors de l'eau

21 — fait des bulles

22 — se mouille le visage

23 — immersion de la tête

24 — peut retirer un objet sous l'eau avec immersion de la tête

25 — va sous l'eau (immersion du corps)

26(a) position ventrale avec aide du professeur, figure ***hors*** de l'eau

26(b) même position, figure ***dans*** l'eau

27)a) position ventrale avec objet, figure ***hors*** de l'eau

27(b) même position, figure ***dans*** l'eau

28 — respiration : inspiration (hors de l'eau)

expiration (dans l'eau)

Flottabilité

1 (a) position ventrale seul, figure ***hors*** de l'eau

1 (b) position ventrale seul, figure ***dans*** l'eau

2 — position dorsale seul

3 — position accroupie seul, figure dans l'eau

4 — position ventrale seul, puis revenir debout sans aide

5 — position dorsale seul, puis revenir debout sans aide

6 — glissement, en position ventrale, figure ***hors*** de l'eau

7 — glissement en position ventrale, figure ***dans*** l'eau

8 — glissement en position dorsale

9 — glissement en position ventrale, puis revenir debout sans aide

10 — glissement en position dorsale, puis revenir debout sans aide

11 — en position ventrale, rotation de 90° pour avoir la position dorsale

12 — en position dorsale, rotation de 90° pour avoir la position ventrale

13 — en position ventrale, rotation sur soi-même (360°) avec aide

sans aide

14 — en position dorsale, rotation sur soi-même : avec aide

sans aide

15 — en position accroupie, rotation sur soi-même (360°) avec aide

sans aide

— III —

Déplacement en eau peu profonde

1 — glissement en position ventrale avec mouvements des bras

2 — glissement en position ventrale avec battements des jambes

3 — glissement en position dorsale avec mouvements des bras

4 — glissement en position dorsale avec battements des jambes

5 — nage du chien, mouvements des bras et des jambes

6 — position ventrale avec mouvements des bras et des jambes

12 — en position dorsale, rotation de 90° pour avoir la position ventrale

13 — en position ventrale, rotation sur soi-même (360°) avec aide

sans aide

14 — en position dorsale, rotation sur soi-même : avec aide

sans aide

15 — en position accroupie, rotation sur soi-même (360°) avec aide

sans aide

— iii —

Déplacement en eau peu profonde

1 — glissement en position ventrale avec mouvements des bras

2 — glissement en position ventrale avec battements des jambes

3 — glissement en position dorsale avec mouvements des bras

4 — glissement en position dorsale avec battements des jambes

5 — nage du chien, mouvements des bras et des jambes

6 — position ventrale avec mouvements des bras et des jambes

7 — position dorsale avec mouvements des bras et des jambes

8 — nager et changer de *direction*

9 — nager et changer de *position*

10 — nager deux largeurs de piscine, soit 25 mètres

ANNEXE B

"Eveil rythmique"

Marie-Josée Alarie

Thérèse Corriveau

EVEIL RYTHMIQUE

Que fait l'enfant?

L'enfant EXPLORE
- sa voix
- son ouie
- son corps
- les instruments de musique

De quelle façon?

De toutes les façons!

Que fait l'enfant?

L'enfant EXPRIME par
- sa voix
- son ouie
- son corps
- les instruments de musique

De quelle façon?

D'une façon passive
- reconnaître
- différencier

D'une façon active
- imiter
- exécuter sans aide
- créer

Que fait l'enfant?

L'enfant SE DETEND à l'aide de la musique

De quelle façon?

En détendant ses membres peu à peu et en apprenant à respirer.

Par son vécu en rythmique, l'enfant sera amené à développer

1- Une prise de conscience de soi

2- Des moyens de libérer son énergie (et peut-être aussi sa tension)

3- Son attention

4- Sa concentration

5- Sa capacité de faire des choix

6- Sa capacité de se détendre, contrôle de la respiration

L'éveil rythmique tel que nous le percevons, se traduit par différentes composantes, c'est-à-dire la voix, l'ouie, le corps, et se complète par la détente ou relaxation. Nous allons aborder chacun de ces éléments dans les pages suivantes.

La voix

- L'enfant joue avec sa voix.

  Il découvre ainsi qu'il peut émettre par la bouche des bruits et des sons, et sa bouche devient son principal instrument de musique.

- L'enfant découvre que sa voix peut imiter des bruits et des sons.

- L'enfant reconnaît, identifie sa voix.

- L'enfant utilise sa voix d'une façon organisée, en chantant.

Exemples d'exercices

1- jeu de la sirène

   L'enfant fait passer sa voix du son grave au son aigu, en imitant une sirène de police.

2- A l'aide d'un magnétophone, l'enfant apprend à reconnaître sa voix et celle de ses amis (paroles, rires, pleurs, cris, toux....)

3- L'enfant émet le son qu'il veut, n'importe lequel.

Précisions

- Les différentes composantes de l'éveil rythmique (voix, ouie, corps, détente) peuvent être travaillés simultanément à l'intérieur d'une même période.

- La progression en terme de travail hebdomadaire n'a pas été indiquée dans ce travail, afin de permettre une plus grande individualisation de l'approche avec chaque enfant.

- Les exercices suggérés ne sont que des exemples, et visent à ce que le professeur conçoive des exercices adaptés à son groupe d'enfants.

- La détente se situe à la fin de la période de rythmique.

Le corps

- L'enfant vit d'abord le rythme à partir de son propre corps. Ses mouvements et sa façon d'agir traduisent ce rythme.

- L'enfant coordonne ses gestes avec le rythme et les sons entendus, pour arriver à plus d'harmonie.

Exemples d'exercices

Sans instrument de musique

1- L'enfant mime les paroles d'une chanson avec des gestes.

2- L'enfant imite un battement de mains, de pieds, exécuté d'une façon rapide ou plus lente.

Avec instruments de musique

1- Le professeur joue un certain rythme, rapide ou lent, au tambourin. L'enfant doit courir ou marcher selon le rythme proposé.

2- L'enfant, selon la consigne donnée par le professeur, agite les maracas lentement ou rapidement.

La détente

- L'enfant relaxe tout son corps, graduellement, au son d'une musique douce.

- L'enfant prend conscience de sa respiration, en visant un plus grand contrôle de celle-ci.

Activité suggérée

L'enfant est couché par terre, ses yeux sont fermés et il écoute la musique Pour mieux sentir sa respiration, il peut poser la main sur son ventre.

N B La position de relaxation (couché, assis) reste à déterminer par le professeur selon les enfants de son groupe.

ANNEXE C

FICHES D'ACQUISITION

-I-

FICHE D'ACQUISITION

S'HABILLER

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. INTRODUCTION A L'HABILLAGE						
1. Collabore en bougeant les membres afin d'aider à son habillage.						
II. METTRE UN CHANDAIL OU UN VETEMENT SEMBLABLE						
1. Descend le chandail après qu'un adulte lui ait passé la tête et les bras.						
2. Passe la tête après qu'un adulte lui ait placé le chandail.						
3. Passe la tête, passe un bras dans la manche et descend le chandail.						
4. Passe la tête et les deux bras dans les manches et le descend.						
III. METTRE UNE CULOTTE OU UN PANTALON						
1. Remonte l'avant et l'arrière des pantalons des genoux jusqu'à la ceinture.						
2. Remonte l'avant et l'arrière des pantalons des chevilles jusqu'à la ceinture.						

3.	Met les pieds dans les trous et remonte ses pantalons jusqu'à la ceinture.						

IV. METTRE UN VETEMENT OUVERT AU DEVANT

1.	Passe sa main et son bras dans la manche d'un vêtement qu'un adulte lui tend.						
2.	Passe sa main et son bras dans la deuxième manche d'un vêtement qu'un adulte lui tend.						
3.	Tient son vêtement et enfile la première manche si on lui donne son vêtement.						
4.	Tient son vêtement et enfile les deux manches.						
5.	Tient son vêtement, enfile les deux manches et remonte son vêtement jusqu'à ses épaules.						
6.	Ramène ensemble les deux côtés du vêtement ouvert.						

V. METTRE SES BAS

1.	Tire le bas à la bonne hauteur lorsqu'un adulte l'a déjà placé dans son pied.						
2.	Place les orteils dans le bas qu'un adulte lui présente et le tire à la bonne hauteur.						
3.	Tient son bas, place les orteils et le tire à la bonne hauteur (sans tenir compte du talon).						
4.	Enfile correctement son bas.						

VI. METTRE SES SOULIERS

1.	Pousse son pied dans son soulier quand ses orteils y sont déjà placés.						

2. Place ses orteils et pousse son pied dans son soulier quand un adulte tient son soulier.

3. Tient son soulier, place ses orteils et pousse son pied dans le soulier.

VII. AUTRES VETEMENTS

1. Met un chapeau.
2. Met son foulard.
3. Noue son foulard.
4. Met ses mitaines.
5. Met correctement ses mitaines avec le pouce au bon endroit.

VIII. ACTIVITES COMPLEMENTAIRES

A) ATTACHES:

1. Noue le lacet.
2. Fait la boucle.
3. Lace.
4. Remonte la fermeture éclair
5. Accroche et remonte la fermeture éclair.
6. Presse le bouton-pression.
7. Ajuste et presse le bouton-pression.
8. Sort le bouton de la boutonnière pour l'attacher.
9. Boutonne.
10. Agrafe.

B) AUTRES:

1. Reconnaît l'envers et l'endroit des vêtements.
2. Remet un vêtement à l'endroit.
3. Reconnaît le sens des vêtements:
   - haut et bas
   - avant et arrière
   - gauche et droite.

Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1979.

-II-

FICHE D'ACQUISITION

SE DESHABILLER

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. INTRODUCTION AU DESHABILLAGE						
1. Collabore quand on le déshabille.						
II. SE DECHAUSSER						
1. Retire ses souliers quand l'adulte les lui détache.						
2. Retire ses bas.						
3. Tire sur les lacets bouclés et se déchausse.						
4. Défait le noeud.						
III. ENLEVER UN VETEMENT OUVERT A L'AVANT						
1. Retire une manche d'un vêtement ouvert à l'avant (quand l'autre manche a été déjà enlevée).						
2. Retire complètement un vêtement ouvert à l'avant.						
IV. ENLEVER UN CHANDAIL						
1. Retire le chandail quand il ne reste que la tête.						
2. Retire le chandail quand il ne reste qu'une manche et la tête.						

3. Retire le chandail complètement.

V. ENLEVER UNE CULOTTE OU PANTALON

1. Retire ses pantalons et autres vêtements semblables après que l'adulte les ait descendus.
2. Baisser l'avant et l'arrière du pantalon.
3. Enlève ses pantalons complètement.

VI. AUTRES VETEMENTS

1. Enlève la tuque.
2. Tire la boucle, dénoue ses cordes et enlève son chapeau.
3. Dénoue le foulard et enlève son foulard.
4. Retire les mitaines.
5. Enlève ses bottes.

VII. ACTIVITES COMPLEMENTAIRES

A) LES ATTACHES:

1. Descendre la fermeture éclair.
2. Décrocher la fermeture éclair.
3. Détacher les boutons-pression.
4. Détacher le bouton.
5. Tire sur les lacets pour défaire la boucle.
6. Dénoue le lacet.

7. Sort la courroie de la boucle.

8. Retire l'attache.

B) AUTRES:

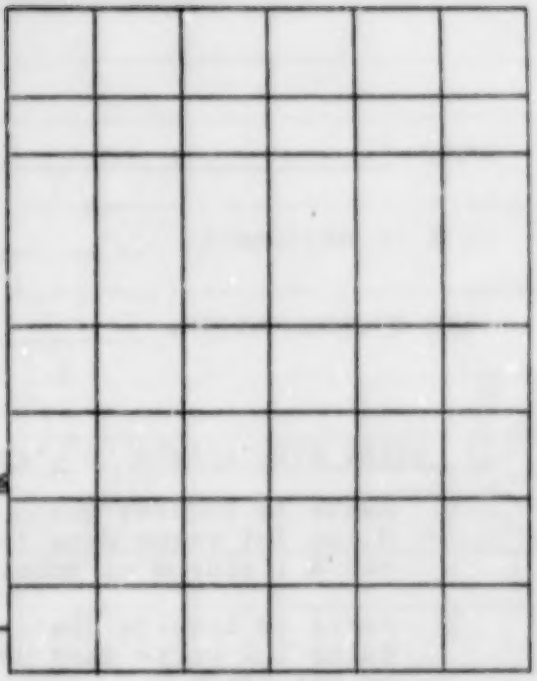
1. Remet les vêtements à l'endroit.

2. Suspend les vêtements au crochet ou au cintre.

3. Plie les vêtements et les place à l'endroit approprié

4. Place les vêtements souillés à l'endroit indiqué.

5. Place les vêtements à l'endroit indiqué.



Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1979.

FICHE D'ACQUISITION

BOIRE

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. BOIRE AVEC L'AIDE DE L'ADULTE						
1. Avale le liquide quand l'adulte lui verse dans la bouche à l'aide d'un gobelet.						
2. Avale le liquide quand l'adulte lui verse dans un verre ou une tasse.						
3. Boit à petites gorgées le liquide avec l'aide de l'adulte						
II. BOIRE A DEUX MAINS						
A) AVEC LE GOBELET:						
1. Prend un gobelet sur la table.						
2. Tient le gobelet.						
3. Soulève le gobelet.						
4. Amène le gobelet vers la bouche.						
5. Replace le gobelet sur la table.						
B) AVEC LE VERRE:						
1. Prend le verre sur la table.						

2. Tient le verre.
3. Soulève le verre.
4. Amène le verre vers la bouche.
5. Replace le verre sur la table.

III. BOIRE A UNE MAIN

1. Prend le verre sur la table.
2. Tient le verre.
3. Soulève le verre.
4. Amène le verre vers la bouche.
5. Replace le verre sur la table.

IV. BOIRE AVEC DIFFERENTS CONTENANTS

1. Boit au verre.
2. Boit avec une tasse.
3. Boit à la bouteille.
4. Boit à la canette.
5. Boit avec une paille.

V. SE SERT LUI-MEME DE LIQUIDE

1. Tourne le robinet.
2. Remplit son verre à même le robinet.
3. Tourne le robinet de la buvette.
4. Boit à même la buvette.
5. Remplit un verre avec un contenant quelconque.

6. Transporte un liquide dans un contenant ouvert.

Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1979.

FICHE D'ACQUISITION

MANGER

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. MANGE AVEC L'AIDE DE L'ADULTE						
1. Il ne repousse pas la nourriture.						
2. Il ne rejette pas la nourriture de la bouche.						
3. Retire tout aliment de la cuillère.						
4. Mange les petits aliments qu'on lui met dans la bouche.						
5. S'empare de petits aliments qu'un adulte lui présente et les porte à sa bouche.						
II. MÂCHE ET AVALE						
1. Mastique les aliments.						
2. Avale les aliments avant d'en reprendre.						
3. Parvient à manger différents aliments liquide, croustilles ou aliments glissants.						
4. Mâche et avale silencieusement en gardant ses lèvres ensemble.						
5. Mâche et avale les aliments qu'il a dans la bouche, avant de parler.						

III. UTILISE LA CUILLERE

1. L'adulte remplit la cuillère et il lui la porte à sa bouche						
2. Cherche à prendre les aliments dans sa cuillère.						
3. Tient la cuillère avec sa main et la porte à sa bouche.						
4. Introduit la cuillère dans sa bouche.						
5. Remplit la cuillère qu'il tient avec sa main.						
6. Tient la cuillère avec ses doigts en position normale.						
7. Utilise la cuillère avec précision: sépare les gros aliments, mange les liquides.						
8. Peut ramasser les dernières bouchées dans l'assiette.						

IV. UTILISE LA FOURCHETTE

1. Ramasse les aliments avec sa fourchette qu'il tient avec sa main.						
2. Pique les aliments avec la fourchette.						
3. Sépare les aliments avec sa fourchette.						
4. Mange en tenant la fourchette avec ses doigts en position normale.						

V. UTILISE LE COUTEAU

1. Identifie le manche et la lame du couteau.						
2. Identifie le côté tranchant du couteau.						

3. Tient le couteau dans la paume de la main.						
4. Etend avec le couteau (beurre, confiture).						
5. Coupe les aliments avec le couteau dans un mouvement de sciage.						
6. Coupe avec le couteau en s'aidant de la fourchette.						

VI. ACTIVITES COMPLEMENTAIRES

1. Pèle les aliments avant de les manger.						
2. Ouvre les contenants.						
3. Retire les aliments.						
4. Déballe les aliments.						
5. Reconnaît le sel et le poivre, le sucre.						
6. Ajoute la quantité de sel, de sucre et de poivre nécessaire.						
7. Peut se servir de sauce d'une bouteille.						
8. Utilise une serviette de table.						

Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1979.

FICHE D'ACQUISITION

CONTROLE DES SPHINCTERS

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. PRE-REQUIS AU CONTRÔLE						
1. Manifeste de l'inconfort lorsqu'il est mouillé ou sali						
2. Accepte d'être lavé et d'être changé.						
II. DEBUT DU CONTRÔLE						
1. Porte la petite culotte.						
2. Accepte d'être mis sur la toilette ou le petit pot.						
3. Donne un signe qu'il a un besoin.						
4. Donne des signes de joie quand il fait dans la toilette (ex: sourit, frappe des mains et autres).						
5. Va à la selle quand on le place régulièrement sur la toilette.						
6. Urine si on le met à heure fixe sur la toilette.						
III. CONTRÔLE						
1. Demande pour aller à la toilette pour aller à la selle.						

4. Baisse les pantalons.

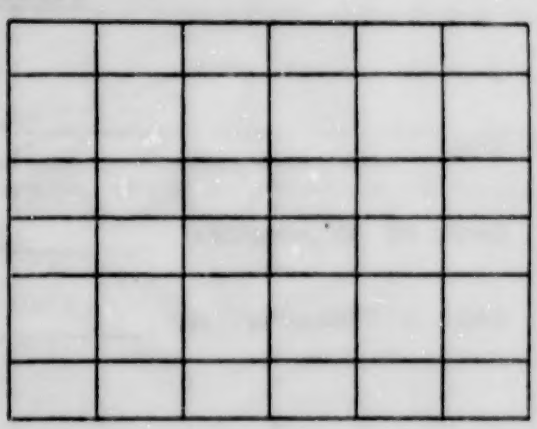
5. S'asseoit convenablement sur la toilette.

6. Fait à la bonne place.

7. S'essuie convenablement.

8. Remonte la petite culotte et le pantalon.

9. Se lave les mains.



Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1979.

FICHE D'ACQUISITION

MOTRICITE

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. LA TETE						
A) **LA BOUCHE:**						
1. Suce.						
2. Ouvre la bouche.						
3. Ferme la bouche.						
4. Met un objet dans la bouche.						
5. Bouge la langue.						
6. Tire la langue.						
7. Rentre la langue.						
8. Bouge la langue en faisant des mouvements.						
9. Bouge la langue de haut en bas:						
- à l'intérieur de la bouche						
- à l'extérieur de la bouche.						
10. Bouge la langue de gauche à droite:						
- à l'intérieur de la bouche						

- à l'extérieur de la bouche.

11. Tend les lèvres.

12. Détend les lèvres.

13. Tend les lèvres avec une ouverture de la bouche.

14. Tend les lèvres avec une fermeture de la bouche.

B) LES YEUX:

1. Ouvre les yeux:
   - ouvre l'oeil droit seul
   - ouvre l'oeil gauche seul.

2. Ferme les yeux:
   - ferme l'oeil droit seul
   - ferme l'oeil gauche seul.

3. Bat des paupières.

4. Bouge les yeux:
   - vers le haut
   - vers le bas
   - vers la gauche
   - vers la droite.

5. Roule les yeux (mouvement circulaire).

6. Fait converger les yeux.

7. Fait un clin d'oeil.

C) LA TETE D'UNE MANIERE GLOBALE:

1. Sur le dos, tourne la tête.

2. A plat ventre, tourne la tête.

3. A plat ventre, soulève la tête.
4. Sur le dos, soulève la tête
5. Assis - debout, tient la tête droite.
6. Assis - debout, tourne la tête.
7. Assis - debout:
   - penche la tête en avant
   - penche la tête en arrière
   - penche la tête à gauche
   - penche la tête à droite
8. Bouge la tête dans un mouvement de rotation:
   - vers la gauche
   - vers la droite.

II. LE BRAS

A) LE BRAS GAUCHE:

1. Lève le bras de côté:
   - à l'horizontale
   - à la verticale.
2. Lève le bras en avant:
   - à l'horizontale
   - à la verticale.
3. Lève le bras en arrière.
4. Place son bras le long du corps.

B) LE BRAS DROIT:

1. Lève le bras de côté:
   - à l'horizontale
   - à la verticale.
2. Lève le bras en avant:
   - à l'horizontale
   - à la verticale.
3. Lève le bras en arrière.
4. Place son bras le long du corps.

C) LES DEUX BRAS ENSEMBLE:

1. Lève les bras de côté:
   - à l'horizontale
   - à la verticale.
2. Lève les bras en avant:
   - à l'horizontale
   - à la verticale.
3. Lève les bras en arrière.
4. Place ses bras le long du corps.

III. L'AVANT-BRAS

A) L'AVANT-BRAS GAUCHE:

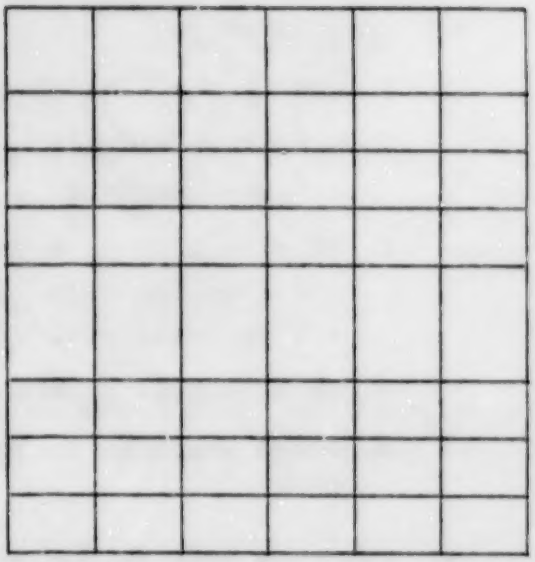
1. Plie le bras.
2. Déplie le bras.
3. Plie le bras en avant.
4. Plie le bras de côté.

B) L'AVANT-BRAS DROIT:

1. Plie le bras.
2. Déplie le bras.
3. Plie le bras en avant.
4. Plie le bras de côté.

C) LES DEUX AVANT-BRAS ENSEMBLE:

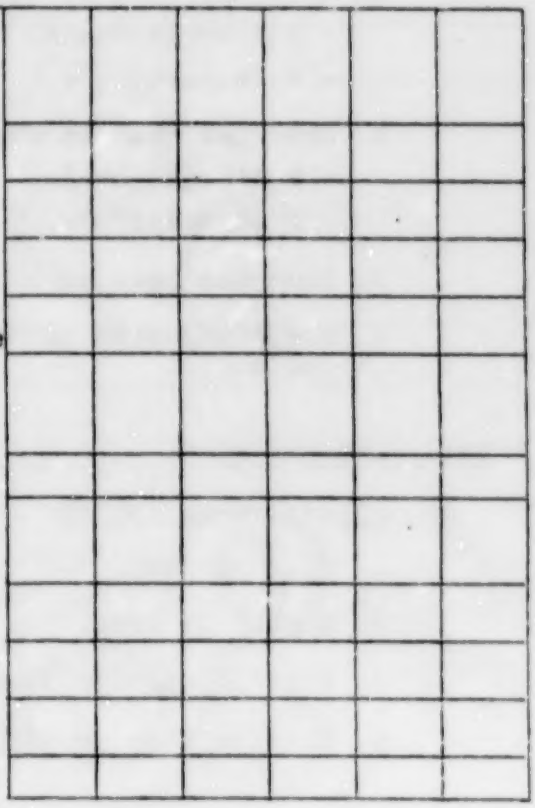
1. Plie les bras.
2. Déplie les bras.
3. Plie les bras en avant.
4. Plie les bras de côté.



IV. LA MAIN

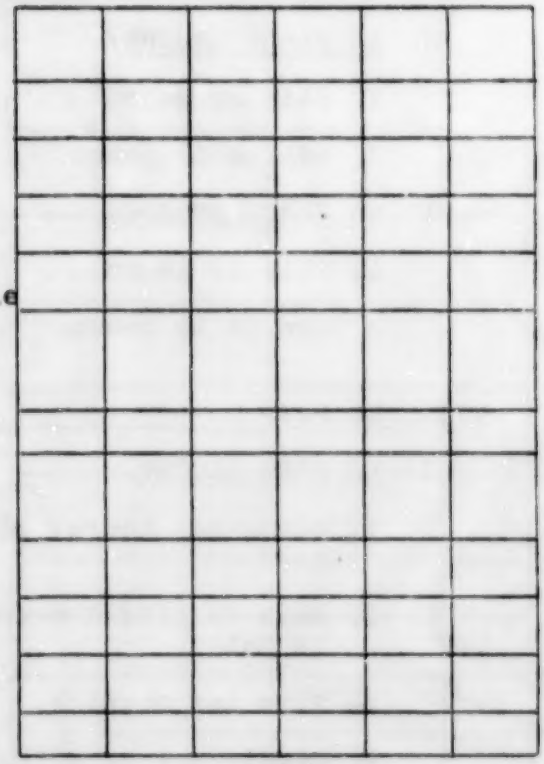
A) LA MAIN GAUCHE:

1. Ferme le poing.
2. Ouvre la main.
3. Ecarte les doigts.
4. Rapproche les doigts.
5. Peut laisser la main souple
6. Les doigts rapprochés:
   - pouce écarté de côté
   - pouce en opposition.
7. Pouce plaqué contre la paume.
8. Pianote sur le pouce.
9. Pichenotte.
10. - plateau en avant
    - plateau en arrière.



B) LA MAIN DROITE:

1. Ferme le poing.
2. Ouvre la main.
3. Ecarte les doigts.
4. Rapproche les doigts.
5. Peut laisser la main souple
6. Les doigts rapprochés:
   - pouce écarté de côté
   - pouce en opposition.
7. Pouce plaqué contre la paume.
8. Pianote sur le pouce.
9. Pichenotte.
10. - plateau en avant
    - plateau en arrière.



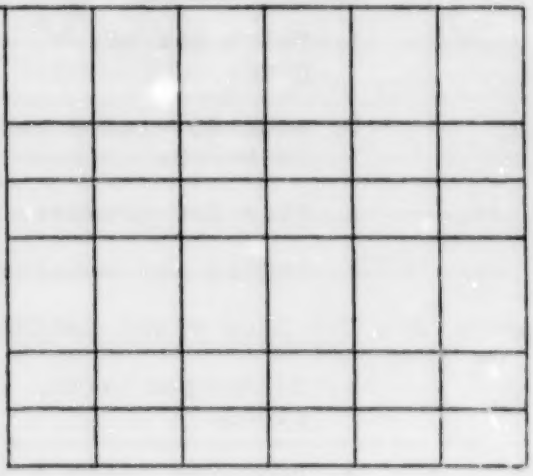
V. LA JAMBE DE LA CUISSE AU PIED

A) LA JAMBE GAUCHE:

1. Lève de côté.
2. Lève en avant.
3. Lève en arrière.

B) LA JAMBE DROITE:

1. Lève de côté.
2. Lève en avant.
3. Lève en arrière.



VI. LA JAMBE DU GENOU AU PIED

A) LA JAMBE GAUCHE:

1. Plie le genou.

2. Déplie le genou.

B) LA JAMBE DROITE:

1. Plie le genou.

2. Déplie le genou.

VII. LE PIED

A) LE PIED GAUCHE:

1. Talon par terre, lève le pied.

2. Bout du pied à terre, lève le talon.

3. Plie les orteils.

4. Déplie les orteils.

B) LE PIED DROIT:

1. Talon par terre, lève le pied.

2. Bout du pied à terre, lève le talon.

3. Plie les orteils.

4. Déplie les orteils.

C) LES DEUX PIEDS ENSEMBLE:

1. Talons par terre, lève les pieds.

2. Bout des pieds à terre, lève les talons.

3. Plie les orteils.

4. Déplie les orteils.

VIII. LE CORPS

A) LE CORPS DEBOUT:

1. Se tient debout seul.
2. Se tient debout, pieds rapprochés.
3. Se tient debout, jambes écartées.
4. Se tient debout, sur la jambe gauche.
5. Se tient debout, sur la jambe droite.
6. Se tient sur le bout des pieds.
7. Se tient sur les talons.
8. Marche.
9. Court.
10. Saute en bas d'un obstacle peu élevé.
11. Saute dans un cerceau.
12. Saute sur place.
13. Descend d'un obstacle.
14. Monte un escalier.
15. Descend un escalier.
16. Monte un escalier, jambes alternées.
17. Descend un escalier, jambes alternées.
18. Grimpe.
19. Se relève après s'être penché.
20. Se baisse en petit bonhomme.

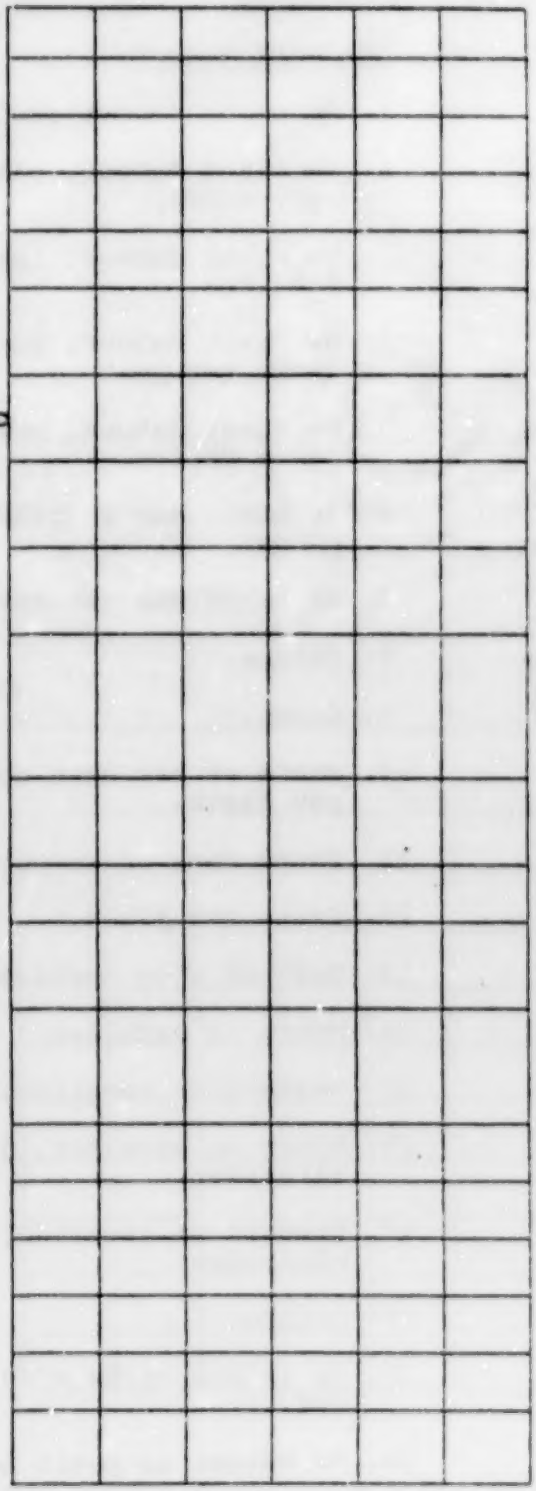
21. Se relève après s'être baissé en petit bonhomme.
22. Se penche vers l'avant.
23. Se penche vers l'arrière.
24. Se penche vers la gauche.
25. Se penche vers la droite.
26. S'assoit sur une chaise avec appui.
27. Se relève d'une chaise avec appui.
28. S'assoit sur une chaise sans appui.
29. Se lève d'une chaise sans appui.

B) LE CORPS ASSIS:

1. Garde la position assise, le corps droit.
2. S'assoit les jambes repliées en indien.
3. S'assoit sur les talons.
4. S'assoit par terre et remonte les genoux.

C) LE CORPS COUCHE:

1. Se couche sur le dos.
2. Se couche sur le ventre.
3. Roule.
4. Rampe du côté gauche.
5. Rampe du côté droit.
6. Rampe de côtés alternés.
7. Couché sur le dos, il pédale.



8. Couché sur le dos, il lève les jambes.						
9. Couché sur le dos, il lève les jambes en pliant les genoux.						
10. Couché sur le ventre, il relève le torse.						
11. Couché sur le ventre, il lève les jambes en pliant les genoux.						
12. Fait le berceau.						
13. Couché sur le ventre, il lève les jambes sans plier les genoux.						
14. Couché sur le dos, il se pousse avec les pieds.						
15. Couché sur le ventre, il se tire avec les mains.						

IX. AUTRES

1. Pédale.						
2. Marche à quatre pattes.						
3. Se met à genoux.						
4. Culbute.						
5. Lance un ballon.						
6. Attrape un ballon.						
7. Pousse un ballon avec la main.						
8. Pousse un ballon avec le pied.						
9. Donne un coup de pied.						
10. Se laisse tomber.						

Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1979.

-VII-

FICHE D'ACQUISITION

SOCIALISATION

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. ENTRER EN CONTACT AVEC L'ADULTE (FAMILIER) EN MILIEU SCOLAIRE						
1) Regarde la personne qui tente d'entrer en contact avec lui.						
2) Sourit à une personne qui s'occupe de lui.						
3) Emet des sons aux personnes qui s'occupent de lui pour attirer l'attention.						
4) Touche l'adulte.						
5) Tend la main pour prendre l'objet offert par l'adulte.						
6) Se tend vers l'adulte (ex: se faire prendre, se coller, etc.).						
7) Emet des sons pour attirer l'attention.						
8) Fait Bye-Bye.						
9) Frappe des mains (ou tout autre signe tangible) pour montrer sa joie.						
10) Frappe l'adulte (ou tout autre signe tangible) pour montrer son mécontentement.						

11)	Tend un objet à l'adulte.						
12)	Accueille une personne connue.						
13)	Caresse et embrasse les personnes connues.						
14)	Répond à son nom.						
15)	Imite des gestes simples de l'adulte.						
16)	Répond à une consigne simple						
17)	Arrête une action quand l'adulte la lui interdit.						
18)	Attend son tour.						
19)	Ecoute une histoire pendant un court laps de temps.						

II. ENTRER EN CONTACT AVEC UN OBJET

1)	Touche les parties de son corps.						
2)	Regarde les parties de son corps.						
3)	Touche un objet à sa portée						
4)	Regarde un objet à sa portée.						
5)	Prend un objet et le relache.						
6)	Prend un objet et l'examine pendant un court laps de temps (environ 30 secondes à deux minutes).						
7)	a) Joue avec un jouet pendant un court laps de temps (environ deux à cinq minutes).						

b) Joue avec un jouet pendant un temps plus long (environ cinq à quinze minutes).						
8) Regarde un objet éloigné et s'en approche.						
9) Se déplace pour explorer l'environnement.						
10) A ses jouets préférés.						

III. ENTRER EN CONTACT AVEC LES PAIRS

1) Accepte d'être près d'un autre enfant.						
2) Joue à côté d'un autre enfant.						
3) Joue avec un autre enfant.						
4) Echange un jouet avec un autre enfant.						
5) Demande verbalement ou par geste un objet à un autre enfant.						
6) Donne un signe d'accueil à un autre enfant.						
7) Aide un autre enfant.						

IV. ENTRER EN CONTACT AVEC UNE PERSONNE ETRANGERE

1) Regarde une personne étrangère qui tente d'entrer en contact avec lui.						
2) Sourit à une personne étrangère qui s'occupe de lui.						
3) Emet des sons à une personne étrangère qui s'occupe de lui.						

4) Touche la personne étrangère.						
5) Se tend vers la personne étrangère.						
6) Emet des sons pour attirer l'attention de la personne étrangère.						
7) Fait Bye-Bye à la personne étrangère.						
8) a) Accepte, prend un objet venant de la personne étrangère.						
b) Tend un objet à la personne étrangère.						
9) Frappe des mains (ou tout autre signe tangible) pour montrer la joie.						
10) Frappe la personne étrangère (ou tout autre signe tangible) pour montrer le mécontentement.						
11) Caresse et embrasse la personne étrangère.						
12) Répond à une consigne d'une personne étrangère.						
13) Demande de l'aide à la personne étrangère.						

V. ENTRER EN CONTACT AVEC UN GRAND GROUPE (12)

1) Accepte de faire partie d'un groupe.						
2) Accepte de se déplacer en groupe.						

3) Accepte et manifeste de façon tangible sa joie de travailler en groupe.

4) Manifeste de façon tangible son mécontentement à travailler en groupe.

5) Assume un certain "leadership" dans le groupe.

Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Bel-Essor, octobre 1980.

-VIII-

FICHE D'ACQUISITION

LANGAGE

NOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

DATE D'OBSERVATION: _____

	NON ACQUIS	TRAVAILLE MAIS NON ACQUIS	PAR IMITATION	SUR DIRECTIVES SEULEMENT	REUSSI APRES TROIS ESSAIS	MAITRISE DANS LE VECU
I. COMMUNICATION NON-VERBALE						
1. Pleure et/ou sourit.						
2. Réagit au son d'une voix (ex: sourit à une voix agréable).						
3. Manifeste son contentement (sourit, vocalise, bouge) en anticipation d'une activité familière ou nouvelle qui est agréable.						
4. Manifeste son mécontentement (pleure, grimace, crie) en anticipation d'une activité familière ou nouvelle qui est agréable.						
5. Présente un objet à un adulte pour demander quelque chose.						
6. Place la main d'un adulte sur un objet pour demander quelque chose.						
7. Conduit l'autre (adulte ou enfant) vers ce qu'il désire.						
8. Emploie un signe convenablement (ex: fait aller sa main pour dire bonjour).						
9. Emploie deux à trois signes convenablement (ex: donne un bec, tape dans les mains).						

10. Emploie plusieurs signes convenablement.						
11. Reproduit les comportements de l'adulte.						
12. Répond à une consigne simple associée à un geste de l'adulte.						
13. Répond à une consigne simple sans aide gestuelle.						
14. Répond à une consigne verbale simple.						
15. Manifeste par un signe évident qu'il comprend le "oui".						
16. Manifeste par un signe évident qu'il comprend le "non".						
17. Manifeste un signe à l'appel de son nom.						
18. Pointe une image, un objet, une personne suite à une identification verbale d'un adulte						

II. COMMUNICATION VERBALE

1. Vocalise au hasard sans rythme ou motif particulier.						
2. Vocalise de façon répétitive, s'amusant à imiter ses propres sons.						
3. Babille pour répondre à d'autres personnes.						
4. Babille en imitant les bruits de l'environnement tels que: la voix, la musique, les bruits d'animaux, les bruits familiers.						
5. Emet des sons avec inflexion de la voix.						

6. Emet des sons avec intonation de la voix.						
7. Emet des sons avec rythme.						
8. Utilise le bon son dans des circonstances appropriées (ex: è pour lait).						
9. Répète les sons d'un mot ou d'une suite de mots.						

III. LANGAGE PROPREMENT DIT

1. Prononce deux syllabes.						
2. Utilise un mot pouvant servir à identifier plusieurs objets.						
3. Répète la même syllabe deux à trois fois (ma, ma, ma).						
4. Répond en écho, répète les mêmes mots qu'un autre a dit précédemment.						
5. Utilise le mot-phrase.						
6. Nomme des objets ou personnes connues.						
7. Répond "oui" ou "non".						
8. Dit qu'il en veut "plus" ou "encore".						
9. Dit qu'il n'y en a plus ou n'en veut plus.						
10. Dit son prénom.						
11. Dit ses nom et prénom.						
12. Nomme les personnes, les objets, les lieux, etc.						
13. Varie son ton de voix de façon appropriée aux circonstances.						

14. Contrôle son débit.						
15. Contrôle le volume de sa voix.						
16. Fait des phrases de deux mots (nom et adjectif, nom et article, sujet et verbe, deux noms etc.).						
17. Exprime la posession (auto papa).						
18. Associe son nom à ses désirs ou besoins.						
19. Emploie le "oui".						
20. Emploie le "non".						
21. Répond à qu'est-ce que (je-tu-il) fait?						
22. Répond à "où".						
23. Nomme les bruits familiers.						
24. Décrit les objets par le positif.						
25. Décrit les objets par le négatif.						
26. Se nomme garçon ou fille.						
27. Demande "qu'est-ce que c'est?"						
28. Demande "pourquoi"?						
29. Emploie je, me, moi.						
30. Emploie les autres pronoms.						
31. Emploie la forme possessive: mon, ton, son.						
32. Répond correctement à la question "qui"?						
33. Emploie "le, la, un, une" correctement.						

34. Emploie le pluriel.						
35. Emploie le temps passé.						
36. Emploie le futur.						
37. Formule correctement ses questions.						
38. Répond à la question "comment"?						
39. Raconte ses expériences.						
40. Dit la fonction des objets familiers.						
41. Utilise des phrases avec des conjonctions.						
42. Répond à la question "pourquoi"?						
43. Dit des plaisanteries simples.						

Adopté par l'équipe du projet-pilote

Josef Brynczka et Michelle Comeau,
Chercheurs.

Sel-Essor, octobre 1979.

ANNEXE D

"Evaluation du degré de satisfaction des parents"

Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux visites à l'école Centre Bel - Essor

1) Avez-vous aimé ce genre de rencontres? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

2) Vous sentiez-vous utile quand vous veniez à l'école? Oui Non

Selon vous,

a) ce rôle était-il mal défini? Oui Non

b) aviez-vous peur d'être jugé? Oui Non

c) vous sentiez-vous démuni? Oui Non

d) autres ... expliquez:

_____

_____

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

3) Vous voyiez-vous comme:

a) un aide? Oui Non

b) une entrave (une personne de trop)? Oui Non

c) un observateur? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

4) Vous sentiez-vous valorisé par une réussite à la maison qui ne l'est pas à l'école? Oui Non

Vous sentiez-vous valorisé par un échec à la maison qui se transforme en réussite à l'école? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

5) Le fait de venir à l'école à des jours différents vous a-t-il permis de saisir ou de voir les diverses activités vécues à l'école? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

6) Ces rencontres vous donnaient-elles les informations dont vous avez besoin? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

7) Ces rencontres vous aidaient-elles à agir directement auprès de votre enfant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

8) Ces rencontres augmentaient-elles votre motivation d'intervenir auprès de votre enfant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

9) Vous sentiez-vous obligé de venir à ces rencontres à l'école? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

10) Considérez-vous que ces rencontres sont importantes? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

Adopté par l'équipe du projet-pilote
et Michelle Comeau, chercheur.
Mars 1981.

Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux rencontres au CLSC Longueuil-Ouest

1) Les rencontres au CLSC vous ont-elles permis:

a) de parler à d'autres parents qui vivent la même situation que vous? Oui Non

de parler à des gens qui sont impliqués auprès des enfants? Oui Non

b) d'échanger avec d'autres parents, qui vivent la même situation que vous,

- des conseils? Oui Non
- des moyens? Oui Non
- des informations? Oui Non
- autres ... expliquez:

_____

_____

d'échanger, avec des gens impliqués dans la stimulation de votre enfant,

- des conseils? Oui Non
- des moyens? Oui Non
- des informations? Oui Non
- autres ... expliquez:

_____

_____

c) d'exprimer vos idées? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

2) Avez-vous aimé ce genre de rencontres? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

3) Vous sentiez-vous obligés de venir à ces rencontres? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

4 Ces rencontres vous donnaient-elles les informations dont vous aviez besoin

a) par les autres parents? Oui Non

b) par l'équipe-école? Oui Non

c) par l'animateur du CLSC? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

5) Ces rencontres vous aidaient-elles à agir directement auprès de votre enfant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

6) Ces rencontres augmentaient-elles votre motivation à intervenir auprès de votre enfant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

Adopté par l'équipe du projet-pilote
et Michelle Comeau, chercheur.
Mars 1981.

Evaluation du degré de satisfaction des parents quant aux visites à la maison

1) Vous sentiez-vous obligé de recevoir chez vous la personne responsable de votre enfant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

2) Aviez-vous reçu suffisamment d'information concernant votre rôle de principal intervenant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

3) Vous sentiez-vous à l'aise dans le rôle de principal intervenant qui vous était attribué? Oui Non

Selon vous,

a) ce rôle était-il mal défini? Oui Non

b) aviez-vous peur d'être jugé? Oui Non

c) vous sentiez-vous démuni? Oui Non

d) autres ... expliquez

_____

_____

4) Le moment choisi dans la journée pour cette visite était-il propice? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

5) Le temps (1 heure 1/2) alloué à cette visite était-il:

a) trop long? Oui Non

b) suffisant? Oui Non

c) trop court? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

6) Les visites vous ont-elles aidé à trouver les moyens qui vous ont servi auprès de votre enfant? Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

7) Les discussions que vous aviez avec l'enseignant ou l'éducateur de votre enfant ont-elles amélioré la connaissance que vous en aviez?

Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

8) Les rencontres augmentaient-elles votre motivation d'intervenir auprès de votre enfant?

Oui Non

Commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

9) Si vous aviez à planifier ce genre de rencontres (CLSC, école, maison) quelles seraient vos suggestions, en terme de priorités? (Classez-les par ordre d'importance.)

a) CLSC _____

b) Maison _____

c) Ecole _____

Adopté par l'équipe du projet-pilote et Michelle Comeau, chercheur.
Mars 1981.